Carina V. Kaplan · Ezequiel Szapu

Prólogo: Irazema Edith Ramírez Hernández

Conflictos, violencias y emociones en el ámbito educativo









Conflictos, violencias y emociones
en el ámbito educativo

Conflictos, violencias y emociones en el ámbito educativo
Primera edición: mayo 2020

Diseño editorial y forros: *Patricia Reyes*
Imagen de portada: *Maite Kaplan*

http://www.vocesdelaeducacion.com.mx/libros/
https://www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana/inicio.php

ISBN: 978-607-98840-2-4



Hecho en México/*Made in Mexico*.

Conflictos, violencias y emociones en el ámbito educativo

AUTORES
Carina V. Kaplan
Ezequiel Szapu

PRÓLOGO
Irazema Edith Ramírez Hernández








Índice

Prólogo

En la presente obra, Carina Kaplan y Ezequiel Szapu abordan el papel de las emociones en la configuración de los fenómenos de violencia en la escuela. Parte del supuesto de que las emociones no pueden entenderse desde una visión reduccionista, en donde prevalezca sólo lo biológico como un componente fundamental. Para entender qué son las emociones, hay que vincularlas con su conformación en lo cultural y en lo social. Es decir, en su íntima relación con la intersubjetividad producida a través de las interacciones entre seres humanos en estrecha convivencia. De esta forma, las emociones se configuran mediante la percepción personal y social del cuerpo, cuya aceptación o rechazo, se determina según ciertos esquemas culturales establecidos. Por lo que si dicha percepción no se ajusta a estos esquemas, se generan estereotipos racistas, que producen dolor y acciones violentas. El papel simbólico que juega la escuela es fundamental para comprender cómo se entretejen estos factores en un escenario complejo, pues "… las interacciones escolares se estructuran a través de circuitos afectivos que posibilitan comportamientos y aprendizajes diferenciales." (Kaplan y Szapu, 2020)

El libro consta de 5 capítulos en donde se analizan los elementos que configuran a las emociones, así como aquellos sobre los que éstas tienen efecto. En el Capítulo 1, Pensar las emociones en la escuela, se tratan algunas perspectivas teóricas relevantes sobre las emociones,

para poder entender los conflictos y la violencia presentes en el ámbito escolar. El reciente interés en el tópico de las emociones estriba en que es una categoría de análisis para comprender la relación entre las prácticas de convivencia y los resultados escolares. Por ello, los autores presentan las diversas posturas que han estudiado este tema para posicionarse en una perspectiva sociohistórica y cultural: "…podemos sostener que la estructura afectiva no es una formación dada, sino que es el resultado de un proceso de transformación cultural de largo plazo". (Kaplan y Szapu, 2020) En segundo lugar, el capítulo también aborda la relación cuerpo- emociones vista por algunos autores y en varios momentos históricos. Al ser el cuerpo lo primero que percibimos, se hacen juicios de valor de las personas que "portan" tales cuerpos. Tales juicios de los estudiantes respecto a los cuerpos de sus compañeros, parten de clasificaciones que segregan y discriminan, generando violencia. En un último apartado, en este primer capítulo se trata la violencia contra el propio cuerpo que es generada por la discriminación y el sufrimiento. Las emociones negativas surgidas a lo largo de la experiencia educativa de los estudiantes, produce dolor. Una forma de manejar el dolor y el sufrimiento es a través de las conductas de riesgo (Le Breton), cuyo fin no es la muerte, sino seguir vivo para encontrarle un sentido a la propia vida. Algunas conductas de riesgo son anorexia, alcoholismo, drogadicción, intentos de suicidio, delincuencia, relaciones sexuales sin protección, etc. "El desafío que representan estas situaciones de riesgo y el sobrevivirlas, se convierte en prueba de su existencia. Al fallar estos mecanismos y perdurar la sensación de vacío existencial, queda el camino de la muerte como modo de consagración o como vía de escape frente a un dolor social que se torna insostenible." (Kaplan y Szapu, 2020)

En el capítulo 2 Cuerpos y emociones en relación a la producción de las violencias, se analizan testimonios de jóvenes de escuelas públicas de sectores populares de la República Argentina en torno a las nociones de "portación de rostro" y de la mirada. Los afectos y emociones se reflejan en el cuerpo y el rostro de las personas y son el punto de partida de la aseveración de juicios que pueden resultar en actitudes discriminatorias. Respecto a esto, en primer lugar se presenta el sentido de lo revelado por los jóvenes sobre su propio rostro y los rostros de

otros. A partir del enjuiciamiento del rostro y de sus rasgos visibles u ocultos, se ejercen en gran medida acciones discriminatorias, ya que si se valora que una persona no es portadora de una imagen legitimada socialmente, es discriminada, violentada y relacionada con características negativas como el delito o la drogadicción. En segundo término, se habla de la mirada y su papel en situaciones de conflicto y violencia. Los jóvenes entrevistados refirieron que "mirar mal" permite anticipar un pensamiento o acción en su contra y del cual deben defenderse. Una primera reacción implica una pregunta desafiante: "¿Qué mirás?". El joven aludido tal vez opte por evadir la mirada mostrando indiferencia. Las posibilidades de reaccionar y de participar o no en una confrontación que derive en violencia, dependen del contexto y lugar donde ocurran los hechos; sin embargo, no se puede soslayar que: "El rostro es el lugar donde se aloja la mirada. Esta ocupa un lugar importante en las interacciones cotidianas, particularmente en su vinculación a situaciones de violencia física." (Kaplan y Szapu, 2020)

El Capítulo 3 El racismo del cuerpo, aborda la forma en que el tono de piel es una característica que permite asociar una serie de atributos considerados como positivos o negativos. En el caso de las pieles morenas, se produce un proceso de inferiorización que Kaplan y Szapu llaman racismo del cuerpo. "El racismo del cuerpo se expresa en los modos de la interacción escolar donde unos grupos se creen superiores y subsumen a los otros a quienes consideran de menor valía social mediante el ejercicio de violencia ya sea física o verbal." (Kaplan y Szapu, 2020) El capítulo se divide en 2 partes, en la primera; la piel es vista como un signo de distinción estructurante en sociedades desiguales. El lenguaje y las prácticas cotidianas en el aula son los medios más usados para discriminar de acuerdo al criterio del color de piel. En las entrevistas, el tono de piel denominado como "negro", se describe como un objeto de desprecio y segregación. Esto permite afirmar que la apariencia física sirve para establecer una relación de poder entre quienes son considerados superiores e inferiores. En la segunda parte de este capítulo, se analiza el racismo más allá de los cuerpos, es decir, cómo la atribución de ciertos rasgos corporales distintos (color de piel) genera rechazo y prejuicios asociados a la vestimenta, el uso de piercings, tatuajes, corte de pelo, modo de hablar, lugar de residencia,

apoyo familiar, el interés por lo escolar y el trato que brindan a los otros. "Ante la representación simbólica de un "ellos" degradado se reafirma la identificación con un "nosotros". El racismo del cuerpo, a través de la aplicación de etiquetas, deja marcas simbólicas que son interiorizadas como un dolor social. (Kaplan y Szapu, 2020)

En el Capítulo 4 El dolor social expresado en la piel, se habla de las autoagresiones corporales. Éstas son producidas por la falta de recursos materiales y culturales que pueden producir sentimientos de exclusión y conducir a una sensación de rechazo. "A través de los comportamientos autodestructivos se puede observar una tendencia a confrontarse con la posibilidad de morir para ponerse a prueba y buscar una restitución del valor social que no han podido encontrar en la mirada de los otros." (Kaplan y Szapu, 2020) Esto permite tramitar el dolor social a través de una herida autoinfligida, la cual se justifica por el sentimiento de exclusión y la falta de reconocimiento por parte de sus iguales y de los adultos. Este tema se aborda en 3 partes: en la primera, el fenómeno de las autoagresiones corporales se trata a partir del análisis de la relación entre estas conductas con la falta de reconocimiento, estableciéndose de esta forma un vínculo entre las lesiones autoinfligidas y el dolor social. En un segundo momento, se examina la ritualización de estas prácticas que se realizan en la intimidad o como una experiencia compartida con otros jóvenes. En la tercera y última parte, se recupera un aspecto significativo expresado por los entrevistados: cortarse alivia el dolor mental obteniéndose una sensación de control. "La autolesión pareciera reflejar una búsqueda incesante y desesperada de una identidad legitimada. Visto así, la lesión se concibe como una marca, una firma para autoafirmase, para darle sentido a la vida; el cuerpo se convierte en una superficie propicia para dejar huellas. La sangre representa un signo de escape frente a un dolor producido por un entorno incontrolable." (Kaplan y Szapu, 2020)

El último Capítulo El papel simbólico de la escuela, recapitula los principales hallazgos obtenidos mediante las entrevistas a jóvenes de escuelas secundarias de sectores populares de La Plata. En primer lugar, se plantea la responsabilidad y oportunidad que tiene este espacio institucional para abordar y gestionar los conflictos y distintos tipos

de violencia que se viven día a día en las aulas. Para Kaplan y Szapu, los procesos de construcción y transformación psicológica y social están fuertemente vinculados, de modo que sólo pueden entenderse en mutua conexión. Por lo que el conocimiento e intervención en los problemas de violencia "… exige asumir simultáneamente una dimensión social, un sustrato fisiológico del hombre y una estructura psíquica..." (Vergara Mattar, 2010: 26, citado por Kaplan y Szapu, 2020)

El cuerpo y las emociones también son construcciones sociales que se moldean en las interacciones con los otros, determinando las relaciones que un individuo establece con sus pares; a la vez que se busca el reconocimiento de la propia existencia para lograr la auto-afirmación y la inclusión grupal. El concepto de racismo del cuerpo, permite comprender cómo se establece un vínculo entre cuerpo y emociones, específicamente en el caso de la identificación de determinadas marcas corporales (color de piel, marcas en el rostro, vestimenta, etc.) que funcionan como cualidades estigmatizantes y generan sentimientos de superioridad en unos e inferioridad en otros.

Es entonces que se recuperan los conceptos de auto-valía y valía social: "En el pasaje por las diversas instituciones sociales y en las relaciones que allí se configuran, vamos adquiriendo una forma de experiencia social, vamos internalizando, en una suerte de juego de espejos, las imágenes que los otros nos devuelven hasta configurarnos una auto-imagen." (Kaplan y Szapu, 2020) Las auto-percepciones permiten a los jóvenes adjudicarse un valor, por lo que si son excluidos, tienden a valorarse menos. Otro hallazgo importante, tiene que ver con una idea de los jóvenes excluidos, que ellos son los causantes de su propio fracaso; se desacreditan como producto del descrédito del que han sido objeto.

Vale la pena recuperar algunas preguntas planteadas por los autores, que nos permitan valorar el planteamiento central: ¿Qué tipo de vínculos se establecen entre las emociones y los cuerpos de las y los estudiantes? ¿De qué manera se relacionan estos con la producción de las violencias? ¿Por qué resulta importante el abordaje de las emociones en la escuela? He aquí la postura de Kaplan y Szapu:

> … gran parte de las relaciones que establecen las y los jóvenes se desarrollan en la institución escolar, como espacio de sociabilidad de alta significatividad. Es por ello que se torna imprescindible que la escuela sea un espacio en el cual las y los estudiantes puedan canalizar estas emociones de dolor. Es tarea de las y los adultos brindar espacios donde se sientan escuchados y logren encontrar otras vías mediante las cuales tramitar el daño emocional padecido. Tomar registro de las experiencias que atraviesan las y los jóvenes permite comprender las conflictividades que se viven a diario en las escuelas para poder, a partir de allí, adentrarse en el abordaje pedagógico de las mismas. (Kaplan y Szapu, 2020)

El debate en torno al papel de las emociones en el aprendizaje y en las interacciones escolares, ha cobrado fuerza en el campo de la educación. Como señalan los autores, se distinguen actualmente algunos discursos sobre las emociones: uno se relaciona con la lógica de mercado, otro con una racionalidad científica, un tercero con un paradigma reduccionista biologicista y uno más es relacional de corte histórico-cultural. La presente obra nos ayuda a tener un panorama para analizar e identificar desde qué lugar teórico se plantean en nuestros sistemas educativos, propuestas pedagógicas que vinculan educación y emociones o, como también se denomina, educación socioemocional. Esto no es menor, ya que la reflexión que puede propiciar la obra de Kaplan y Szapu, se enlaza con preguntas de fondo que nos planteamos los educadores sobre el cómo, el qué y el para qué de la educación.

Irazema Edith Ramírez Hernández
México; abril 2020

Introducción

La escuela, aún en contextos adversos, es un territorio simbólico que, bajo ciertas condiciones institucionales y pedagógicas, abre horizontes y renueva esperanzas. Pensar el lugar que ocupan las instituciones educativas en nuestras sociedades desiguales es comprender la tramitación del sufrimiento social. Niños, niñas y jóvenes ingresan a la escuela con marcas subjetivas propias de la exclusión material y simbólica.

La dimensión afectiva cobra un papel predominante en la medida en que se torna necesario que las infancias y juventudes se sientan reconocidas en la escuela en contextos en que se las desvaloriza. La desigualdad es un ordenamiento económico pero también sociocultural que afecta a nuestra condición humana dado que no podemos desarrollarnos como soñamos y las expectativas se ven cercenadas.

Retomando palabras de Reguillo Cruz podemos afirmar que:

> De condición estructural, la pobreza ha pasado a ser pensada y tratada como categoría sociocultural, es decir, criterio de clasificación que define oportunidades, cancela expectativas y modela culturalmente los cuerpos de quienes no caben en los "nuevos" territorios neoliberales (2013: 78).

A los fines de esbozar elementos para una justicia escolar, dos interrogantes nos deben obsesionar: ¿En qué medida el sistema educativo refuerza o resiste las desigualdades de origen de individuos y grupos a través de la justicia que se imparte cotidianamente en las escuelas? ¿En qué medida la escuela reduce o ensancha el sello de cuna o las marcas del origen social?

Las infancias y juventudes de sectores marginales se enfrentan a una verdadera prueba que consiste en luchar contra el fracaso educativo, que es vivido como un fracaso individual:

> Cada vez más, la vida social está pues marcada por experiencias (divorcios, períodos de cesantía, fracaso escolar...) que más allá de sus razones estructurales, obligan a los individuos a encontrar la fuerza necesaria para enfrentarlas a través de experiencias que son tanto más dolorosas y solitarias cuanto que son vividas como faltas o errores personales (Martuccelli & Singly, 2012: 77).

Como espacio significativo de socialización, la escuela tiene una fuerte influencia sobre las emotividades que allí se tejen y entretejen. Desde nuestra perspectiva, las experiencias emotivas de las y los estudiantes se expresan no solo en lo que dicen (actos del lenguaje), sino también en los signos corporales producto de los mecanismos y las relaciones sociales de dominación simbólica (Bourdieu, 1991b). Haciendo un poco de historia, afirmamos que en el pasaje de la sociedad medieval a la sociedad moderna, la contención de las emociones y el control de las conductas consideradas indeseables dejan de estar ligadas a las prohibiciones externas, modelándose el comportamiento a través de los sentimientos de desagrado, miedo o vergüenza. La personalidad moderna necesita "civilizar" sus afectos (Elias, 1987). Se hace muy difícil negar que se le ha otorgado a la escuela una función central en este aspecto.

El lenguaje de las emociones nos abre a la dimensión de lo humano en nuestras relaciones sociales. Constituir lazos junto a otros es lo que dota de sentido a nuestro existir. Somos humanos precisamente porque tenemos esa necesidad de convivir, de tejer lazos, de simbolizar y de aprender. El orden escolar es principalmente vincular y afectivo.

La búsqueda por el reconocimiento y la aceptación de los demás es existencial porque en su trasfondo está el dar sentidos a la vida. En estos procesos, la mirada del otro es fundamental. Aquí los vínculos generacionales ocupan un papel central, sean de corte intra-generacional (amigos, compañeros, conocidos del lugar de residencia o del club) o inter-generacional (padres, adultos a cargo del hogar, tutores, docentes de la escuela).

El sujeto para establecerse como tal precisa de la mirada que el otro le devuelve de sí mismo, no puede constituirse si no es a través del reconocimiento de los demás. En otras palabras, "El sujeto se constituye en la relación interpersonal entre dos sujetos y también en la relación intercultural, social" (Wieviorka, 2006: 241).

Honneth (1997), plantea que, en los procesos de construcción identitaria, los sujetos requieren permanentemente del *reconocimiento* de los otros, por lo que su negación los moviliza a la lucha en distintas esferas de sus vidas. Para explicar el modo en que los individuos logran superar las pruebas que se le van presentando a lo largo de sus trayectorias, Martuccelli y Araujo utilizan el concepto de soporte.

> Uno de los grandes dramas de nuestros contemporáneos hoy, es saber cómo hacer para que cada uno de nosotros logremos sostenernos en la vida. ¿Cómo lograr soportar la vida cotidiana? ¿Cómo hacer para que la existencia, como categoría desnuda de la vida, no te invada? Para responder a estos desafíos es imperioso recurrir a diferentes soportes (2010: 12).

Necesitamos amarras subjetivas para generar lazo social. La noción de soporte se define a partir de conjuntos heterogéneos de elementos, reales o imaginarios, que se despliegan a través de un entramado de vínculos en virtud de los cuales los individuos se sostienen (Martuccelli, 2007).

> Pocas cosas son más frágiles e inestables que el individuo que requiere, para existir y sostenerse, de un gran número de soportes externos e internos, materiales y simbólicos (Martuccelli, 2007: 72).

Cabe preguntarse por aquellas trayectorias que se ven signadas por la exclusión y la falta de valía social. ¿Cómo construye subjetividad aquel individuo que no es mirado, aceptado, reconocido? ¿Cómo hacen los estudiantes atravesados por los mecanismos de la exclusión para sostenerse frente a la prueba que representa ir y permanecer en la escuela? Y, más particularmente, ¿cuál es el papel del cuerpo y las emociones en el desarrollo de los soportes que los ayudan a sostenerse?

Le Breton (2002) entiende al cuerpo como espejo de lo social: "se trata de signos diseminados de la apariencia que fácilmente pueden convertirse en índices dispuestos para orientar la mirada del otro o para ser clasificado sin que uno lo quiera" (p. 81); operando desde una matriz inconsciente, en términos sociológicos, bajo determinada marca moral o social. Según Reguillo Cruz (2013), "el cuerpo es el vehículo primero de la sociabilidad, de su conquista y domesticación depende en buena medida el éxito o el fracaso de un proyecto social" (p. 76).

Por su parte el rostro, en tanto insignia de la apariencia, se expone al juicio y a la interpretación del otro. Éste es el locus de la mirada de los demás, de sus juicios y apreciaciones valorativas. La mirada del otro sobre uno está fuertemente investida; es una instancia constituyente de subjetividades en la medida en que otorga o quita estima social. La mirada porta siempre una dimensión relacional y remite a la producción de imágenes y auto-imágenes.

La sensación de invisibilidad frente a las figuras de autoridad y la falta de aceptación por parte del grupo de pares, son padecimientos sufridos por determinados estudiantes que transitan las aulas y que puede conducir a la ejecución de acciones con la intención de establecer señales para ser "vistos". Las situaciones de violencia pueden estar atravesadas por esta negación del otro, funcionando como una reacción frente a una relación social signada por sentimientos de eliminación (Kaplan, 2011).

Esta violencia, ejercida como respuesta por quienes no se sienten respetados, puede ser dirigida hacia otros (dañando a pares, a adultos e incluso a bienes materiales) o bien puede dirigirse hacia sí mismo. Es en este último caso donde se manifiestan situaciones y prácticas de autodestrucción (autolesiones, alcoholismo, consumo de drogas,

etc.), cuando la violencia se ejerce y se vuelve contra el mismo sujeto que sufre.

En ambos casos, es el cuerpo el destinatario y depositario de dichas violencias. Ya sea lastimando el propio cuerpo, el cuerpo de los otros, o a través de insultos o burlas referidas o justificadas en la apariencia física de quien es violentado. En todos los casos, lo que subyace a estas violencias es que los sujetos se sienten desvalorizados.

Las juventudes contemporáneas transitan un mundo colmado de presiones difusas y ambiguas, tales como las de ser bellos (apariencia física), exitosos, acceder a ciertos bienes de consumo que garanticen una distinción social (vestimenta) e incluso la imposición de ser felices. Los imperativos del mercado calan hondo en la juventud generando consecuencias prácticas en una subjetividad que se está forjando. La identidad es un trayecto, un estar haciéndose en el oficio de aprender a habitar en sociedades donde hay dificultades para vivir bien.

Según los planteos de Dubet y Martuccelli (1998), el sistema escolar vendría a colaborar con esta dinámica a través de lo que ellos denominan como *cadena de desprecio*. La estructura escolar se basa en una jerarquización que se sustenta en una serie de fracasos sucesivos que van relegando a ciertos alumnos. Así, cada estudiante es definido por sus logros, pero también por sus fracasos. Esto se da tanto por el nivel alcanzado dentro del aula como por las posibilidades de acceso a uno u otro establecimiento escolar produciendo de este modo una cadena interminable.

Más allá del desprecio sufrido por medio de los pares, de los docentes e, incluso, de la propia familia, hay una dimensión del desprecio que, al ser solitario y vivirse en silencio, tiene efectos más complejos:

> El miedo al fracaso no remite solamente al miedo de comprometer el futuro, es más aún el temor difuso de ser conducido a despreciarse a sí mismo. Los alumnos que fracasan se hunden en el silencio, el retiro y la desdicha, otros se vuelven en contra de la escuela para preservar su propia identidad (Dubet & Martuccelli, 1998: 329).

Las preguntas por "¿quién soy?", "¿a quién le importo?", o "¿cuál es mi lugar en este mundo?", cuando no encuentran respuestas que ayuden

a la auto-afirmación del yo, se convierten en presiones sociales que se interiorizan y pueden expresarse bajo la forma de sentimientos de desencanto, auto-exclusión y auto-humillación.

En la escuela, asimismo, se establecen divisiones entre un "nosotros" y un "ellos". La asignación de etiquetas tiende a distinguir distintos grupos. Es preciso reconocer el poder que tienen estas clasificaciones y jerarquías en la construcción de subjetividad a los fines de significar la importancia de la mirada del otro. Cabe entonces, preguntarse por el papel del cuerpo en los procesos de estigmatización. La imagen corporal, con sus adornos y marcas es lo primero que los otros perciben de uno, es la puerta de entrada en el encuentro con los demás. ¿De qué manera opera esta imagen como facilitador u obstáculo a la hora de establecer vínculos sociales, a la hora de ser percibido por los otros y de autopercibirse?

El cuerpo socializado funciona bajo una matriz de segregación que incide en los procesos de exclusión negando la subjetividad del que es diferente: "los grupos más poderosos se consideran a sí mismos «mejores», como si estuvieran dotados de un tipo de carisma grupal, de una virtud física que comparten todos sus miembros y de la que carecen los demás" (Elias & Scotson, 2016: 28). En estas dinámicas que conducen a la diferenciación y marginación de ciertos grupos por sobre otros se produce:

> Un proceso de etiquetamiento eligiendo ciertas características para identificar al todo con tales rasgos, que se asociarán entonces con atributos negativos, produciendo una separación imaginaria o real entre "nosotros" y "ellos" de modo tal que les acarree una pérdida de estatus social y una discriminación con múltiples manifestaciones (Kessler, 2012: 172).

Estas lógicas asociadas al racismo están tensionadas por un principio de inferiorización y diferenciación que otorga un lugar residual al grupo que es objeto de discriminación por parte de quienes detentan una posición y una creencia de superioridad. En palabras de Wieviorka (2009):

> El racismo consiste en caracterizar un conjunto humano mediante atributos naturales, asociados a su vez a características culturales y morales aplicables a cada individuo relacionado con este conjunto y, a partir de ahí, adoptar algunas prácticas de inferiorización y exclusión (p. 13).

Wieviorka subraya el paso de un racismo clásico, científico o biologicista, a un neorracismo denominado como cultural o simbólico. El primero se basa en la idea de que la diferencia esencial está inscripta en la naturaleza misma de los grupos humanos, en sus características físicas. Este tipo de racismo postula, con diversas variantes, una pretendida demostración de la existencia de "razas", cuyas características biológicas o físicas se corresponden con capacidades psicológicas o intelectuales. Las cualidades asignadas a cada grupo son consideradas como colectivas a la vez que aplicables a cada individuo.

El discurso del nuevo racismo se legitima en la idea de una irreductibilidad e incompatibilidad de ciertas características culturales, nacionales, religiosas o étnicas. "Un "neorracismo", como a veces se califica, que parece descartar el desafío de la jerarquía biológica en beneficio del de la diversidad cultural" (Wieviorka, 2009: 44).

En este racismo cultural, el otro es percibido como aquel que no tiene un lugar en la sociedad. Esta última idea se asocia a lo planteado por Wacquant (2007), en *Los condenados de la ciudad* respecto al nuevo régimen de marginalidad urbano. A partir del desmantelamiento del Estado de bienestar y con la crisis del empleo asalariado, se ha generado una marginalidad avanzada que se caracteriza por una exclusión social y física de quienes la padecen. Esta tiende a concentrarse en territorios aislados y claramente circunscriptos, que son cada vez más percibidos desde afuera y desde adentro como lugares de perdición. Cuando esos "espacios penalizados" son o amenazan con convertirse en componentes permanentes del paisaje urbano, los discursos de denigración se amplifican y se amontonan a su alrededor tanto "por lo bajo", en las interacciones habituales de la vida cotidiana como "desde lo alto" en campo periodístico, político y burocrático.

El lugar de residencia estigmatizado degrada simbólicamente a quienes lo habitan y de esta forma se justifican medidas especiales

contrarias al derecho. Se disuelve el sentido del *lugar* ante la ausencia de un marco humanizado y culturalmente familiar, reduciéndolo a un espacio en donde no hay organización social para la resistencia y desarticulando posibles redes de trabajo y sustentabilidad internas.

Estas zonas marginales o guetos son considerados como espacios separados del resto de la ciudad y quienes habitan en ellos, son vistos como parias urbanos, individuos que están por fuera de la sociedad. Por ello, ese otro, aparece en estos *discursos racistas* y segregacionistas como no merecedor de una mirada de reconocimiento o de cierta valoración como en otros tiempos pueden haberlo sido las clases trabajadoras o clases bajas. Según estos discursos, la clase marginal está conformada por individuos que ocupan ese lugar de la escala social por naturaleza inferior o porque no tienen la voluntad ni se esfuerzan para ocupar otro.

Este proceso de atribución de rasgos inferiores a unos grupos por sobre otros supone una operación de biologización de lo social (Kaplan, 2016a) que se sustenta en el lenguaje a través de los que Van Dijk (2007) describe como el discurso racista. Pero es importante reparar que el discurso racista "no aparece solo, sino que trae consigo sus condiciones, consecuencias y funciones en los contextos comunicativo, interactivo y social" (Van Dijk, 2007: 15).

Este tipo de discursos invade la cotidianeidad de las y los jóvenes, ya sea por ser depositarios de los mismos o por reproducirlos. "En los procesos de asignación y auto-asignación de etiquetas y tipificaciones [...] se pone en juego una dinámica de poder entre la atribución a un supuesto ser de unas determinadas cualidades vinculadas a las apariencias" (Kaplan, 2012: 29).

En sociedades de exclusión, se asocia a quienes son portadores de determinados rasgos corporales (ya sean el rostro, el porte, la vestimenta, el color de piel) con una serie de características consideradas como negativas a través de un proceso de culpabilización e inferiorización.

> En los cuerpos "pobres" de los jóvenes se inscribe un imaginario vinculado a la delincuencia. Se trata de cuerpos ingobernables en la medida en que han sido abandonados por la mano protectora de

> la sociedad que se ve "traicionada" por unos padres y un ambiente que, en su misma condición de pobreza, son incapaces "naturalmente" de socializar adecuadamente a los niños y a los jóvenes (Reguillo Cruz, 2013: 78-79).

Los juicios estigmatizantes que sobre estos grupos se aplican generan sentimientos de auto-exclusión que producen una sensación de vacío existencial. Las relaciones entre las experiencias emocionales y las marcas corporales se expresan a través de situaciones de violencia, ya sean hacia un otro o autoinfligidas.

Los actos de violencia, contra los demás o contra sí mismos, por parte de quienes atraviesan el sufrimiento social, se sustentan en el sinsentido de vidas atravesadas por la exclusión (Bourdieu, 2013). En ciertas dinámicas de estigmatización, frente a la imposibilidad de alcanzar una representación simbólica del propio futuro que sea superadora de un presente doliente, pueden desencadenarse ciertos comportamientos asociados con la violencia hacia los otros o bien prácticas de autodestrucción (Korinfeld, 2013, 2017; Kaplan, 2016b).

El análisis de las relaciones que se entablan en la institución escolar permite comprender la complejidad que deviene de vivir junto a otros diferentes y las tensiones entre la personalidad individual y la personalidad colectiva (Simmel, 2003). La convivencia en la escuela requiere pensar a la inclusión como un proceso que se construye a través de conflictividades latentes. La dificultad para constituir lazo social puede asociarse a uno de los signos de época que radica en ver al otro como fuente de peligro en lugar de visualizarlo como semejante.

El miedo a los otros nos advierte sobre la posibilidad de quedar excluidos. Siendo necesariamente sujetos interdependientes, el peligro de ser eliminados opera, en un sentido inconsciente, en los vínculos sociales con los conocidos y con los extraños. Los sentimientos personales y grupales de exclusión atraviesan al tipo de experiencias que fabricamos los sujetos en la vida social y los alumnos en la vida escolar. Las distancias y proximidades, imbricadamente objetivas y simbólicas, que vamos interiorizando en cadena de generaciones, crean los límites y las oportunidades de contactarnos con los otros.

En definitiva, podemos afirmar que los puntos de conflicto más comunes en la escuela están asociados a problemas de integración social expresados en tratos descalificatorios, estigmatizantes y racistas hacia quienes se tipifica como diferentes. En este tipo de dinámicas prevalecen los sentimientos de exclusión. La falta de respeto, la humillación y la vergüenza emergen como una de las principales fuentes de malestar produciendo un dolor social difícil de tramitar.

El reconocimiento es un bien simbólico altamente valorado en la trama vincular de la cotidianeidad. Sentirse respetado, reconocido, da cuenta de la propia valía social. Su contraparte, el menosprecio, corroe la autoestima. Para Bourdieu los efectos subjetivos del ejercicio de la dominación simbólica operan sobre los sentimientos de auto-valía social. Por medio de los juicios, las clasificaciones y los veredictos que en la institución educativa se reproducen, cada estudiante va interiorizando de un modo inconsciente sus límites y también sus posibilidades simbólicas ("esto no es para mí"), estableciendo lo que Bourdieu (1991a) denomina como el sentido o la conciencia de los límites.

Las expresiones de inferiorización pueden generar sentimientos de desamparo e impotencia. Podemos afirmar que los sentimientos de exclusión se vinculan a procesos de inferiorización y estigmatización social donde se construye una distancia simbólica entre incluidos y excluidos; lo que da cuenta de las complejas dinámicas de aceptación/rechazo que se entablan en la trama escolar.

Vivimos bajo cadenas de generaciones de exclusión material y simbólica, por lo cual, a los fines de comprender las prácticas educativas, es preciso abordar sistemáticamente los vínculos de interdependencia y las emociones como dimensiones centrales en la producción y reproducción de la vida social. Necesitamos seguir explorando la realidad afectiva en las que se refleja la vulnerabilidad del yo bajo las condiciones de la modernidad, vulnerabilidad que es institucional y emocional.

El hecho de que las emociones y los cuerpos han sido históricamente objetos de estudio marginados en el campo de las ciencias sociales trae como consecuencia que los estudios empíricos en Latinoamérica sobre dichos temas han sido escasos o dispersos y más insuficientes aún en el campo de la investigación socioeducativa. Recién

en los años ochenta, tal como destaca Montandon (1992), empieza a haber un cruce entre la sociología de la socialización escolar y el campo de la sociología de las emociones y del cuerpo.

Para comprender las prácticas sociales ligadas a la desigualdad, la exclusión y la violencia, es preciso abordar sistemáticamente los vínculos de interdependencia en torno a la afectividad y la corporalidad. La realidad sentimental representa una dimensión central para comprender los procesos sociales ya que permite, en gran parte, dar cuenta de por qué los sujetos se comportan de una cierta manera en las tramas escolares. El abordaje de las transformaciones en las experiencias emocionales en contextos de exclusión así como los significados del cuerpo socializado, constituyen una fructífera fuente de información para analizar las distintas expresiones que asumen las violencias en la escuela secundaria o media en relación con la condición estudiantil.

CAPÍTULO I

Pensar las emociones en la escuela

El análisis de las experiencias emocionales de las y los estudiantes constituye una herramienta fundamental para comprender las conflictividades y violencias que atraviesan las experiencias y trayectorias juveniles. Los cuerpos se ubican en el centro de las interacciones cotidianas constituyéndose como elementos para leer la humanidad de un otro y, por ende, son plausibles de convertirse en signos de distinción o exclusión.

En este primer capítulo, de tinte más teórico, se propone un recorrido que abarca tres aspectos. En primer lugar se recupera la relevancia de un abordaje de la dimensión emocional para comprender las conflictividades y las violencias que se manifiestan en las instituciones escolares.

En segundo término, se describe la relación entre cuerpo y emociones a lo largo del tiempo recuperando los aportes teóricos de diversos pensadores del campo. Se retoman principalmente los aportes de Pierre Bourdieu y Norbert Elias rescatando el lugar que ambos teóricos le otorgan al cuerpo y a las emociones.

En la última parte de este capítulo, se refiere una serie de reflexiones teóricas en torno a la violencia contra el propio cuerpo. Dentro de los comportamientos autodestructivos, las autolesiones se manifiestan

mediante cortes en la piel que son expresión del sufrimiento social que padecen quienes los realizan.

1.1 Centrarse en las emociones

Es indudable que en los tiempos que corren existe un furor por la palabra “emociones”, especialmente cuando se hace referencia a la educación y sus procesos. ¿A qué se debe esta moda que valora socialmente las emociones? ¿Qué significa este giro afectivo para la comprensión de las prácticas educativas?

El viraje afectivo reciente y que adquiere fuerza en el campo de la educación consiste en la confirmación de la inscripción de las emociones como categoría interpretativa para poder acceder al corazón de las prácticas de convivencia y de los resultados escolares. En efecto, podemos afirmar que las interacciones escolares se estructuran a través de circuitos afectivos que posibilitan comportamientos y aprendizajes diferenciales.

Es preciso entonces preguntarnos a qué se alude con lo emocional: ¿De qué hablamos cuando hablamos de emociones? ¿Nos referimos siempre a lo mismo? ¿Qué paradigmas existen en disputa? ¿Qué papel juegan las emociones en la producción y reproducción del capitalismo desigual?

Tal vez un poco esquemáticamente, podemos distinguir dos tipos de usos discursivos sobre las emociones. Uno se monta sobre la lógica de mercado y otro sobre una racionalidad científica. A su vez, desde el campo académico se alcanza a registrar la existencia de un paradigma reduccionista biologicista que confronta con uno relacional de corte histórico-cultural.

Hablemos de la lógica del mercado o de la economía de los afectos. Illouz (2007) refiere a un proceso de mercantilización de las emociones que reconfigura la vida afectiva de los sujetos a partir del siglo XX en lo que ella denominará como un estilo emocional terapéutico, cuya característica principal es la racionalización constante de las emociones. Este proceso tiene como consecuencia colocar el plano afectivo en un lugar protagónico donde ciertas habilidades de co-

municación (ser asertivo, mostrarse positivo, ser feliz a toda costa) se consideran manifestaciones específicas de capital social. Así, por caso, en una entrevista de búsqueda laboral el empleador indagará sobre las habilidades socioemocionales del aspirante acordes a cada puesto. Se ponderan ciertas emociones que se adjetivan como positivas frente a unas negativas que habría que descartar. Ya en el puesto de trabajo se trata de valorar la personalidad o capacitar para "aprender de las críticas" y para "persistir a pesar de las dificultades".

La noción de competencia emocional, recreada y utilizada por el mercado, auto-responsabiliza a los individuos de sus éxitos y fracasos en las diversas esferas de la vida; promoviendo determinadas habilidades socioemocionales para la formación del trabajador bajo criterios empresariales de rendimiento. La cultura de la productividad económica opera para producir un modelo de comportamientos en el cual se privilegian formas de competencia donde las emociones se enjuician bajo la forma del intercambio económico (una racionalidad de la estrategia, el valor calculado y la ganancia). Se valora el arte de contenerse, de dominar los arrebatos emocionales y de calmarse a uno mismo.

El mundo empresarial se vale, por ejemplo, de la noción de Daniel Goleman (1996) sobre "inteligencia emocional" para aludir a competencias emocionales necesarias para transformarse en un trabajador "sobresaliente" o "estrella": autoconocimiento emocional o conciencia de uno mismo; autocontrol emocional o autorregulación; automotivación y empatía o reconocimiento de emociones ajenas.

Bajo esta lógica del mercado de la afectividad se apela a la positividad del individuo sintiente: "Hay que ser positivo a pesar de la adversidad", "triunfa quien tiene una actitud positiva frente a la vida", "la desocupación depende de tu propia voluntad".

El mercado suele adoptar además otras visiones que, tras el ropaje de cientificidad, sostienen que la inteligencia emocional se aloja en el cerebro (excitación emocional del cerebro, descargas), propio del paradigma reduccionista biologicista. El destino emocional estaría fijado en gran medida por condicionamientos innatos; lo cual refuerza el sello de cuna.

Desde una perspectiva sociohistórica y cultural, donde nos situamos, podemos sostener que la estructura afectiva no es una formación dada, sino que es el resultado de un proceso de transformación cultural de largo plazo. Por tanto, desde un enfoque integral, podemos argumentar que las emociones portan indudablemente un componente biológico pero no pueden escindirse de lo simbólico. Ambos componentes son móviles y dinámicos.

En la medida en que las emociones están condicionadas por los contextos sociales no es posible abordarlas si no atendemos la perspectiva relacional de los seres humanos. Las emociones cobran su sentido más hondo en las relaciones de intersubjetividad, en la convivencia que nos hace humanos.

Las estructuras emocionales y las estructuras sociales son las dos caras de una misma moneda. Ello significa que las emociones pueden ser comprendidas si y solo si se interrelaciona mutuamente la dimensión estructural material de lo social con la producción de la subjetividad.

Bajo el supuesto de que el orden social es de naturaleza fundamentalmente afectiva y considerando que los sentimientos están enraizados en las estructuras de poder, una de las preguntas más fundamentales a propósito del mundo social es la de saber cómo se perpetúan el conjunto de las relaciones de orden que lo constituyen. A los fines de intervenir sobre esos mecanismos de conservación es preciso quitarles el velo a ciertas formas de mercantilización de la vida sentimental en el marco de las relaciones entre las transformaciones del capitalismo salvaje y la estructuración socio-psíquica de individuos y grupos.

Las emociones, sostiene Ahmed (2018), son prácticas culturales que se organizan socialmente a través de circuitos afectivos. Lo que sentimos no es tan solo un estado psicológico sino un problema social, público y colectivo. Ello es así debido a que las emociones no residen ni en los individuos ni en los objetos, sino que se construyen en las interacciones entre los cuerpos, en las relaciones entre las personas.

Ante la pregunta por sus miedos, las y los jóvenes que entrevistamos en nuestras investigaciones, son contundentes: "Tengo miedo de no poder progresar"; "me da miedo no cumplir mi meta" o "me da

miedo el día de mañana no ser alguien en la vida". El sentimiento de miedo a la exclusión atraviesa su emotividad.

Centrarse en las emociones significa preguntarse cuáles de ellas predominan en los procesos de exclusión material y simbólica que atraviesan las sociedades en las que vivimos y cuál es el papel simbólico de la escuela ante el dolor social. Teniendo presente que se trata de una red sentimental; es decir, que las emociones se imbrican entre sí.

1.2 Cuerpos y procesos de estigmatización en la dinámica escolar

Examinando las contribuciones de la Sociología de las Emociones y los Cuerpos podemos centrarnos en dos perspectivas complementarias que permiten analizar las relaciones entre individuo-sociedad y cuerpos-emociones: la sociología figuracional de Norbert Elias y el constructivismo estructuralista de Pierre Bourdieu. Para ambos enfoques, las emociones son situadas en el sentido en que articulan lo individual y lo social. Un enfoque relacional resulta significativo para el análisis de las emociones y su relación con la producción de las violencias. Los conflictos en las escuelas deben ser comprendidos entrelazando las interacciones y sentidos que les otorgan las y los estudiantes con las tramas particulares, sociales e institucionales en las cuales se inscriben.

La emoción cobra su sentido profundo como experiencia cultural y social, individual y colectiva manifestándose o escondiéndose a través del cuerpo. Para conseguir el ocultamiento de ciertas reacciones y promover otras, es necesario educar al cuerpo. El cuerpo humano y el modo en que este se expresa es un producto social y, por tanto, irrumpido por la cultura, por relaciones de poder, por relaciones de dominación y de clase. Esto da pié a plantear una noción del cuerpo y las emociones diferente para quienes "dominan" que para quienes son "dominados", entendiendo que esta dominación no es sólo en un sentido material y concreto, sino también en un sentido simbólico.

> A través del cuerpo hablan las condiciones de trabajo, los hábitos de consumo, la clase social, el habitus, la cultura. El cuerpo es pues, como

> un texto donde se inscriben las relaciones sociales de producción y dominación. Tendría entonces, un carácter históricamente determinado, podría decirse que la historia del cuerpo humano, es la historia de su dominación (Barrera Sánchez, 2011: 129).

Esta construcción social del cuerpo tiene un correlato en la percepción del propio cuerpo. A los aspectos puramente físicos, se suman otros de tipo estético, como el peinado, la vestimenta, los códigos gestuales, las posturas, las mímicas, etc., que el sujeto incorpora para sí.

Para comprender el modo en que los sujetos incorporan estas percepciones respecto a su propio cuerpo, es importante tener en consideración que las interacciones que tienen lugar en el cotidiano se ven signadas por aspectos corporales y emocionales. Goffman en *La presentación de la persona en la vida cotidiana* (2012) propone un modelo de interacción análogo al de la representación teatral. Cada sujeto es a la vez actor y público, interpreta un papel con su respectiva máscara (fachada) al mismo tiempo que observa las representaciones de los demás.

> Cuando un individuo llega a la presencia de otros, éstos tratan por lo común de adquirir información acerca de él o de poner en juego la que ya poseen. (…) La información acerca del individuo ayuda a definir la situación, permitiendo a los otros saber de antemano lo que él espera de ellos y lo que ellos pueden esperar de él. Así informados, los otros sabrán cómo actuar a fin de obtener de él una respuesta determinada (Goffman, 2012: 15)

Si no están familiarizados con el individuo, los observadores pueden recoger indicios que les permitan aplicar su experiencia previa con sujetos similares aplicando estereotipos. Inclusive, es posible que se dé por sentada la probabilidad de encontrar individuos de una clase determinada en un marco social dado (Goffman, 2012). Esta caracterización de las interacciones da inicio a un proceso de etiquetamiento a partir de la observación de la apariencia y los modales. Propicia una percepción del cuerpo del otro que, de no enmarcarse en los cánones

que los estereotipos sociales imponen sobre la imagen corporal, el sujeto corre el riesgo de quedar excluido ante la mirada de los demás.

En la clásica investigación de Bourdieu y Saint Martin (1998) sobre *Las categorías del juicio profesoral* puede rastrearse el modo en que los juicios elaborados por los profesores respecto a sus estudiantes refieren a distintos componentes del cuerpo. Al respecto sostienen que:

> Los juicios que pretendan aplicarse a toda persona, tienen en cuenta, no solo la apariencia física propiamente dicha, que siempre está socialmente marcada (a través de los indicios tales como la corpulencia, el color, la forma de la cara), sino también el cuerpo tratado socialmente (con la ropa, el adorno, el cosmético y sobre todo los modales y el porte), que es percibido a través de las taxonomía socialmente constituidas, que son percibidas como signo de la calidad y del valor de la persona (…) (p. 4)

Le Breton (2002) elabora una sistematización de los rasgos corporales en dos grandes categorías a las que denomina como constituyentes del cuerpo:

> El primer constituyente de la apariencia responde a modalidades simbólicas de organización según la pertenencia social y cultural del actor. Estas son provisorias, ampliamente dependientes de los efectos de la moda. Por el contrario, el segundo constituyente refiere al aspecto físico del actor, sobre el cual este dispone solamente de un estrecho margen de maniobra: talla, peso, cualidades estéticas, etc. (p. 80)

Las imágenes permiten no solo clasificar los rasgos corporales en dos grupos sino también otorgar a cada uno de los grupos determinadas características que los diferencian a uno del otro. Para el caso del primer constituyente, Le Breton plantea que el sujeto posee un amplio margen de maniobra, siempre en relación a las condiciones sociales de existencia. Este abanico de rasgos corporales y en particular la piel, operan como un *estigma* (Goffman, 2008), un elemento de segregación o de discriminación y como una forma de auto-estigmatización.

Desde una perspectiva histórica, en las sociedades occidentales, pueden establecerse distintos casos en los que la segregación denota una práctica deshumanizante. Por caso, desde la abolición de la esclavitud (1865) hasta la década del 60 en Estados Unidos, la población negra sufrió lo que se denominó como segregación racial. Bajo el lema de "separated but equal" (separados pero iguales), los blancos establecían su supremacía sobre los negros a partir de obligar a estos últimos a vivir alejados del resto de la sociedad. Las viviendas, escuelas, transporte, hoteles, restaurantes, estaban divididos para evitar que el hombre blanco se "contaminara" por la influencia del negro. La piel funcionaba como eufemismo del orden social haciéndolo pasar por biológico.

> Los Estados Unidos han aportado al concepto "gueto" la restricción de las personas a un área determinada y la limitación de su libertad de elección a partir del color de piel. Las paredes invisibles del gueto negro han sido erigidas por la sociedad blanca, por aquellos que detentan el poder (Clark, K. Dark Ghetto, En Wacquant, 2010: 97)

En el continente europeo, en el contexto del nazismo, sellaban la identidad negativizada tatuando un número en la piel a quienes ingresaban al campo de concentración de Auschwitz. Los tatuajes, junto con las acciones de cortarles el cabello o quitarles la ropa, funcionaban como prácticas deshumanizantes retratadas en el relato en primera persona de Levi acerca de su experiencia en el campo de la muerte:

> Me llamo 174517; nos han bautizado, llevaremos mientras vivamos esta lacra tatuada en el brazo izquierdo. La operación ha sido ligeramente dolorosa y extraordinariamente rápida; nos han puesto en fila a todos y, uno por uno, siguiendo el orden alfabético de nuestros nombres, hemos ido pasando por delante de un hábil funcionario provisto de una especie de punzón de aguja muy corta. Parece que ésta ha sido la iniciación real y verdadera: solo si enseñas el número te dan el pan y la sopa (Levi, 2015: 14)

Las formas de discriminación hacia un otro a causa de su aspecto físico, su color de piel, su condición étnica, su adscripción religiosa, su identidad de género o su rostro se anclan en determinados contextos culturales. Estos condicionamientos materiales y simbólicos están atravesados por una expresión del racismo donde la piel opera como un eufemismo que cristaliza el origen de cuna prefijando destinos (Kaplan, 2016b).

> La piel socializada, con sus proximidades físicas y distancias imaginarias, delimita la zona de relaciones y conflictividad latente entre un "nosotros" (los blancos) y un "ellos" (los negros). (...). Generando ecuaciones simbólicas inconscientes del tipo: "soy negro, valgo menos para los otros, no valgo nada". Así, ser "negro" se transforma en un estigma que proviene de un prejuicio social y que se refuerza en la interacción escolar (Kaplan, 2017: 43)

Las distinciones por el color de piel son estructurantes en la constitución de la trama vincular escolar en sociedades desiguales. El lenguaje y las prácticas cotidianas apuntan a jerarquizar una piel que se considera legítima (blanca) por sobre otras de menor valía social (morena, negra). Para ilustrar esta operación simbólica de clasificación y jerarquización resulta significativo observar cómo en las aulas se suele utilizar con habitualidad la noción del lápiz rosado como el "color piel".

> Nos encontramos en presencia de una práctica cultural pequeña pero no por ello menos significativa, cuya matriz oculta la biologización y esencialización de lo social: una piel se presenta como superior mientras que la otra es inferior. No todos los colores ni tonalidades encuentran idéntica valoración en las jerarquías sociales (Kaplan, 2016b: 212-213).

El cuerpo no es exclusivo de quien lo porta sino que conlleva un significado también para quien lo observa. Los usos del cuerpo funcionan como metáforas sociales que mediatizan los procesos de inclusión y exclusión (Kaplan, 2009, 2013).

La mirada del otro funciona como mecanismo regulador de la norma modificando ciertos comportamientos y generando que los cuerpos deban interiorizar nuevas costumbres a través de la manifestación u ocultamiento de sentimientos frente a los demás. Ello le otorga a la mirada una posición central dentro del proceso de construcción de subjetividades.

La existencia del hombre adquiere sentido solo a través de los símbolos y valores de la comunidad social a la que pertenece. El rostro no escapa a esta regla. Los afectos y emociones que atraviesan al hombre como sujeto social se inscriben en el cuerpo y modelan los rasgos de su rostro. En la comunicación directa es a través de su observación que obtenemos información respecto a nuestro interlocutor.

> Por la amplitud de su expresividad y su posición predominante en el cuerpo, por su conformación, especialmente por la presencia de los ojos, el rostro es la morada de los sentidos por excelencia. A través de él, el actor se pone en situación, se deja comprender en el cara a cara de las comunicaciones que tejen la vida cotidiana. Los signos del rostro ponen al actor en el mundo, pero siempre los exceden, porque también son elementos compartidos en una comunidad social (Le Breton, 2010: 92).

El rostro es parte del *cuerpo de la comunicación*. En el encuentro cara a cara con el otro, los signos del rostro son expresión del sujeto individual que lo porta pero también de la interpretación que hace el otro sobre aquellos. Las expresiones del rostro adquieren significación dentro de un orden simbólico compartido en la intersujetividad.

En todo intercambio comunicacional, cada actor intenta recopilar, de manera inconsciente, la mayor cantidad de información que pueda obtener respecto a su interlocutor para poder, de esa manera, decidir el modo de proceder, la estrategia que desarrollará en el devenir de la posterior conversación (Goffman, 2012). "En la interacción, los signos del cuerpo, y sobre todo los del rostro en este caso, preceden de algún modo la palabra y la hacen inteligible" (Le Breton, 2010: 93).

> Ni el hombre que ofrece su imagen (sin verla), ni el que lo observa pueden estar seguros de compartir las mismas significaciones. Pues, por una parte, el individuo juega con los signos y símbolos de su sociedad, y por la otra, ver consiste en decodificar, en correr el riesgo de la proyección: el de atribuir al Otro significaciones que no son necesariamente las suyas (Le Breton, 2010: 94).

De este modo cada actor decide cierta manera de organizar la puesta en escena (maquillaje, bigote, barba, corte de cabello), de producir mímicas, de posar la mirada en los otros, hace del rostro el lugar de la evidencia familiar que permite atribuirle de entrada una serie de significaciones. La socialización modela hasta la intimidad corporal más secreta del hombre. El rostro funciona entonces como medio a través del cual se manifiestan las emociones, pero también es moldeado por estas.

Las emociones y el cuerpo, lejos de ser estados de la naturaleza tienen una raíz social. La emoción no es un estado sino una manera de ser en el mundo. No hay una expresión de la emoción sino innumerables matices del rostro y del cuerpo que dan testimonio de la afectividad de un actor social en un contexto dado.

> Los movimientos del cuerpo y del rostro no son aleatorios ni están sometidos al arbitrio individual, brotan del interior del simbolismo social. Plantear la universalidad de las emociones y enumerarlas es tan vacío de sentido como hablar de la universalidad de su expresión (Le Breton, 2010: 104).

El rostro entonces es a la vez semejanza y discernimiento. Semejanza porque es lo que permite a un sujeto reconocerse en su especie al remitir en espejo a la familiaridad de los otros rostros de su grupo. Discernimiento porque, a pesar de todo, algo en él permanece irreductible y es este el motivo por el cual cada sujeto se hace único a través de la singularidad de su rostro.

> A través del rostro se lee la humanidad del hombre y se impone con toda certeza la diferencia ínfima que distingue a uno de otro […]

> Todo rostro entrecruza lo íntimo y lo público. Todos los hombres se asemejan pero ninguno es parecido a otro (Le Breton, 2010: 119).

Simultáneamente liga y distingue. Refleja a su modo la posición contradictoria de todo actor en un conjunto social, la de no existir sino a través de las referencias sociales y culturales; pero participando a la vez de un modo personal en la creación colectiva del sentido.

El rostro, como portador de ciertos rasgos y siendo el lugar donde se ubica la mirada, es percibido por determinados sujetos como espacio de diferenciación entre grupos e, inclusive, como motivo de conflictos. Cerbino (2012) propone "...interpretar el cuerpo y el rostro como lugares especialmente significativos en los que se inscriben las marcas de las violencias, tanto las actuadas como las percibidas." (p. 43). Es a través de la mirada o las burlas, muchas veces en relación a aspectos físicos o por la portación de rostro, que se da origen a conflictos que, al no ser abordados y resueltos, devienen en peleas, pasando de una violencia verbal e incluso simbólica, a la física.

El rostro comienza y termina por convertirse en un elemento diferenciador del "ellos" y el "nosotros". Funciona como elemento en el cual se depositan las excusas para diferenciarse, excluyendo al "ellos" y reafirmando el "nosotros" en un mismo proceso. El rostro, que nos hace a todos semejantes, pertenecientes a la especie humana, sirve también para distanciar al "pobre" y excluirlo.

Es allí donde también pueden rastrearse naturalizaciones o generalizaciones en las que se asocian ciertas características de distinta índole para describir, humillar o inferiorizar a ciertos grupos dando lugar a comportamientos y actitudes racistas.

> El racismo podría definirse casi de modo elemental por la negación del rostro del Otro, en la medida en que a este se lo priva de su diferencia infinitesimal para transformarse en representante anónimo cristalizador en sí mismo de la categoría odiada (Le Breton, 2010: 89).

Hasta el momento viene haciéndose referencia a las características corporales más vinculadas a aspectos físicos o biológicos. Sin embargo, al posicionarnos en una concepción del cuerpo como una construcción

social, es menester hacer hincapié también en aquellos rasgos que responden a esta visión más amplia.

La vestimenta es uno de los rasgos que podría ubicarse dentro del primer constituyente descripto por Le Breton. El modo de vestir el cuerpo está íntimamente relacionado a la posición social del actor y se ve influida por factores como las modas, las tendencias, las posibilidades de adquirir ciertas prendas, e, inclusive, la intención del individuo de encajar en una u otra configuración. Desde un análisis histórico, Elias (1987) la ubica como uno de los rasgos de diferenciación entre distintas posiciones sociales:

> La distancia entre los diversos estamentos, incluso cuando viven en contacto, sigue siendo muy grande; unos y otros tienen distintas costumbres, distintos hábitos, vestimentas o modos de divertirse, si bien es cierto que ya se notan bastantes influencias mutuas (p. 476).

A lo largo de su trabajo analiza ciertas cuestiones vinculadas con la vestimenta como las modificaciones en el tipo de prendas que se utilizan para dormir, o su implementación en función del proceso en que la desnudez comienza a asociarse a sentimientos como el de vergüenza o pudor.

Ya desde los escritos de Erasmo de Roterdam puede rastrearse la afirmación de que los distintos ropajes son utilizados con la intencionalidad de expresar distintos estados de ánimo.

> Ocasionalmente se afirma que la vestimenta es el cuerpo del cuerpo y, a la vista de ella, puede deducirse la situación de ánimo de quien la lleva. A continuación, Erasmo ofrece algunos ejemplos de qué forma de vestirse tienen unas y otras situaciones de ánimo (Elias, 1987: 123).

Recapitulando, en toda interacción, el cuerpo es lo primero que se percibe, instalando un juicio de valor respecto a quien es observado. La percepción sobre los otros, genera que cada sujeto elabore un juicio de evaluación que tiene un sentido práctico. En esa interacción cotidiana, el cuerpo, a través de sus rasgos visibles, puede operar como un

elemento de segregación o de discriminación y, en segunda instancia, como una forma de auto-estigmatización.

Cada sujeto es, en parte, lo que los otros perciben de él y la presentación social del actor se da a través del cuerpo (Scribano & Vergara Mattar, 2009). Esto se da en el marco de un régimen de apariencias que focaliza, a través de una mirada inferiorizante, sobre cuestiones como el territorio donde viven y/o un determinado *hábitus corpóreo* (Bourdieu, 1991a): disposiciones estéticas (formas de hablar, de vestirse), signos/símbolos corporales, posturas, gestos faciales, entre otros.

De esta forma se instala en el sentido común un reconocimiento hacia determinadas corporalidades creando la imagen de un cuerpo legitimado en detrimento de otros que, por no ajustarse a los estándares que la sociedad impone, son objeto de prácticas y discursos estigmatizantes.

Estas lógicas sociales de interacción se reproducen tanto dentro como fuera de las escuelas y las y los jóvenes forman parte integral de las mismas. Puede suponerse que las adjetivaciones que realizan las y los estudiantes respecto de sus pares y de otros grupos de jóvenes tienen un anclaje en aspectos del cuerpo tratado socialmente. Estos principios clasificatorios tienden a reproducir lógicas de segregación y discriminación de modo tal que operan en la producción de las violencias. El correlato es que los sujetos escolares estructuran una emotividad surgida de estas interacciones sociales.

1.3 Violencia contra el propio cuerpo. El caso de las autolesiones

Los procesos de discriminación e inferiorización generan en las y los jóvenes emotividades cargadas de sufrimiento. A partir de la humillación, la vergüenza, el asco o la ira, las y los estudiantes van desarrollando a lo largo de su experiencia educativa un dolor que tiene raigambre en las interacciones cotidianas por lo que podemos afirmar que es un dolor social.

En la búsqueda por otorgarle un sentido a la propia vida ante una existencia caracterizada por un malestar socio-psíquico las y los jóvenes desarrollan una serie de acciones a las que Le Breton (2011)

denomina como *conductas de riesgo*. A través de estas acciones se establece un vínculo real o simbólico con la muerte, pero no con la intención deliberada de morir, sino de poner en juego la posibilidad nada despreciable de perder la vida o de conocer la alteración de las capacidades físicas y emocionales individuales. Las conductas de riesgo manifiestan un enfrentamiento con el mundo cuyo fin no es la muerte propiamente dicha sino, por el contrario, seguir viviendo para encontrarle un sentido a la propia vida.

> Manipulando la hipótesis de su muerte voluntaria, el joven agudiza su sentimiento de libertad, desafía el miedo haciéndole frente, convenciéndose de que con el tiempo tiene una puerta de salida si se le impusiese lo insostenible. La muerte entra así en el campo de su propia potencia y deja de ser una fuerza de destrucción que lo sobrepasa (Le Breton, 2011: 47).

Lo que se pone en juego es el patrimonio identitario por excelencia, el cuerpo, para encontrar un lugar en el tejido del mundo. Se produce un intercambio simbólico con la muerte donde se ofrece la propia vida para que, en caso de salir adelante, el riesgo restituya un sentimiento de omnipotencia. Se acepta, bajo una matriz inconsciente, poner en riesgo la existencia terrenal con el objetivo de ganar un sentido de vivir ausente. Estas ideas no siempre implican un deseo de muerte, muchas veces consisten en un anhelo de dejar de sufrir para no sentir más el dolor que sienten (Toporosi, 2015).

> Las conductas de riesgo son ritos íntimos de fabricación de sentido. Son pruebas que los jóvenes se infligen con una lucidez inigualada, ritualizaciones salvajes de un pasaje doloroso, momentos transicionales donde el cuerpo mismo es un objeto transicional proyectado al mundo duramente para continuar una marcha penosa de confusión (p. 48).

Entre estas ritualizaciones descriptas por Le Breton (2011) se encuentran: la anorexia, el alcoholismo, la toxicomanía, las tentativas de suicidios, la velocidad al volante, la fuga, la delincuencia, las relaciones

sexuales sin protección, entre otras. Nos centraremos principalmente en una de ellas que refiere a las lesiones auto-infligidas.

Dicho fenómeno se ha extendido con fuerza en la población joven y se ha popularizado bajo el nombre de *cutting*, aunque aquí preferimos la denominación de autoagresiones corporales o lesiones auto-infligidas. Es una práctica caracterizada por cortes en la piel, generalmente ubicados en brazos y muslos, que se vincula de manera estrecha con situaciones de miedo, angustia y dolor sufridas por quienes los realizan a raíz de un entorno en el que no se sienten reconocidos.

A partir de los relatos que nos brindaron jóvenes escolarizados pertenecientes a sectores populares de la República Argentina, una de las hipótesis principales respecto a las autolesiones es que las manifestaciones de este sufrimiento se encuentran estrechamente relacionadas con la emoción de miedo a sentirse o imaginarse excluido.

> La violencia se dirige hacia los demás y atraviesa la dinámica vincular pero también se dirige al propio sujeto, denotando una tendencia a la autodestrucción, producto, entre otras cuestiones sociales, del sentimiento del sinsentido individual y colectivo (Kaplan, 2016a: 108)

Este sentimiento tiene lugar en la experiencia vital de jóvenes que expresan mediante palabras o gestos corporales no sentirse comprendidos en el mundo, no encontrar reconocimiento social hacia su existencia, o, en determinados casos, como un reactivo frente a situaciones de violencia (física y/o simbólica) en el ámbito familiar y/o escolar.

> El sinsentido puede ser una fuente para los comportamientos asociados a la violencia. Ello en la medida en lo que se refiere a la producción de identidades personales o colectivas, de quienes no logran sentirse reconocidos o bien que experimentan emociones y sentimientos de descrédito amplio, de rechazo, de exclusión (Kaplan, 2012: 33).

Las autoagresiones, sea que se lleven a cabo en intimidad o bien que las hagan públicas, incluso en el propio ámbito escolar, refieren a un sufrimiento socio-psíquico vinculado al sinsentido existencial que atraviesan las y los jóvenes. La intensidad de los sentimientos expre-

san identidades negadas. La emotividad, cargada de dolor, encuentra en las conductas autodestructivas una salida desesperada frente a las exclusiones que sufren.

> Lo que atraviesa a todos los testimonios que nos brindaron los jóvenes es que la violencia es un dolor social que produce heridas subjetivas que necesitan de una reparación simbólica. La escuela, por momentos, puede representar ese lugar que ayuda a reparar el daño (Kaplan, 2016b: 62)

La convivencia requiere la posibilidad de vivir junto a otros para protegerse del aniquilamiento. En este sentido la violencia ejercida contra sí mismo opera como una respuesta frente a una trama vincular que deja a los individuos abandonados a un presente desprovisto de sentido colectivo (Kaplan & Krotsch, 2018). La violencia ejercida sobre el sujeto que no se siente reconocido, vuelve proyectada sobre sí mismo en actos de autoagresión corporal que buscan aplacar el dolor social.

Las juventudes se encuentran permanentemente buscando una identidad propia a través de una huella, una firma, que acredite su paso por el mundo. Cuando no encuentran espacio para sentirse realizados y poder afirmarse en un "aquí estoy yo", el cuerpo se convierte en una superficie propicia para dejar esas marcas.

Estas prácticas no se reducen exclusivamente a la población juvenil. Sin embargo, en este grupo asume gran importancia en la medida que el cuerpo se constituye como patrimonio identitario por excelencia.

Esta puesta en juego del propio cuerpo (concebido como alter ego, campo de batalla) asegura el acceso al sentido a través de la prueba de la muerte superada. Enfrentándose físicamente al mundo, jugando real o metafóricamente con su existencia, se fuerza una respuesta a la pregunta de saber si vale o no la pena vivir.

> Para liberarse al fin de la muerte que se adhiere a la vida, se enfrenta a la muerte para poder vivir. (…) Del éxito del enfrentamiento nace un entusiasmo, una bocanada de sentidos que responde a una eficacia

> simbólica, la cual procura provisoria o duraderamente un arraigo más seguro de su existencia (Le Breton, 2011: 165-166).

En los enfrentamientos físicos con el mundo, los distintos individuos buscan sus marcas, se esfuerzan por sostenerse en una realidad que se les escapa constantemente. Los límites de la acción, toman entonces el lugar de los límites del sentido, que ya no consigue establecerse.

> Cuando la angustia o el sufrimiento eclipsan la capacidad de elegir otras opciones, aún frente a la propia argumentación o afirmación del deseo de quitarse la vida, entendemos que se encuentra invalidada la libertad de elegir [...] No se trata de que no existan decisiones individuales ni negar las problemáticas singulares, cuando hablamos de problemáticas y sufrimiento subjetivo siempre está en juego la alteridad, el otro en las distintas escenas y dimensiones de su presencia e influencia (Korinfeld, 2017: 212-213).

El desafío que representan estas situaciones de riesgo y el sobrevivirlas, se convierte en prueba de su existencia. Al fallar estos mecanismos y perdurar la sensación de vacío existencial, queda el camino de la muerte como modo de consagración o como vía de escape frente a un dolor social que se torna insostenible.

CAPÍTULO 2

Cuerpos y emociones en relación a la producción de las violencias

Ya desarrolladas las bases teóricas que dan sustento al presente libro, a continuación se dará lugar a la voz de las y los estudiantes, retomando los testimonios recogidos mediante entrevistas en profundidad realizadas a jóvenes de escuelas públicas de sectores populares de la República Argentina.

Se profundizará particularmente en el análisis respecto a las ideas de "portación de rostro" y la mirada. La existencia del hombre adquiere sentido solo a través de los símbolos y valores de la comunidad social a la que pertenece. El rostro no escapa a esta regla.

> Ninguna parte del cuerpo es tan importante para la identidad del yo como la cara. Y el rostro es también lo que muestra con mayor claridad en qué medida está ligada la identidad del yo con la continuidad del desarrollo desde la infancia hasta la vejez (Elias, 1990: 217).

Los afectos que atraviesan al hombre como sujeto social se inscriben en el cuerpo y modelan los rasgos de su rostro. Un joven entrevistado argumenta que ejerce violencia física sistemáticamente sobre uno de sus compañeros de aula porque "tiene cara de pobre" (Kaplan 2016b). Aquí se hace referencia al rostro de manera directa como signo de diferenciación. Al ser poseedor de cierta fisonomía facial, el estudiante es víctima de una violencia simbólica al atribuirle la cualidad de tener

"cara de pobre", al tiempo que sufre una violencia física. A partir de la observación del rostro del otro operan juicios que, en ocasiones, pueden derivar en actitudes discriminatorias.

Este capítulo se divide en dos partes. En la primera de ellas se recuperan los sentidos que construyen las y los jóvenes respecto al rostro propio y el de los otros. Se analiza la relevancia que se le otorga a la hora de evaluar a los demás y las emociones que se relacionan con quienes son "portadores de rostro".

La segunda parte alude al poder de la mirada y su papel en los conflictos y las violencias físicas. El "mirar mal", aparece en los discursos de las y los jóvenes entrevistados como un elemento principal en la generación de conflictos y/o violencias.

2.1 Portación de rostro

Al ser portador de rasgos distintivos, el rostro simboliza la singularidad del sujeto. Tal es así, que ante la desaparición física de una persona cercana, las y los jóvenes eligen la imagen del rostro del fallecido para grabárselo en la piel mediante un tatuaje como un modo de inmortalizarlo.

> ***Entrevistador: ¿Y qué se tatúan?***
> *Entrevistada: No sé, depende de cada uno, yo he visto caras, he visto cruces, he visto nombres.*
>
> (Estudiante mujer de 5to año)

> ***Entrevistador:-¿Y por qué tatuárselo? ¿Qué significado tiene el hacerse un tatuaje con eso?***
> *Entrevistado:- Es una forma de sellar algo. O recordar algo. Como hay personas que se les mueren familiares muy cercanos, se tatúan el nombre, o la cara, o algo que les recuerde a ellos. A mí se me murió mi abuelo y mi tía se tatuó la cara de él en el hombro. Se lo tatuó.*
>
> (Estudiante varón de 2do año)

En el lenguaje cotidiano, la cara o el rostro valen por la persona completa, por el sentimiento de identidad que la caracteriza y por la estima/prestigio que goza por parte de los otros. La cara es así "una medida de la dignidad social de la que un actor es objeto" (Le Breton, 2010: 124). La piel del rostro encarna la zona sensible del vínculo con los otros.

A través de los testimonios, las y los jóvenes dan cuenta del rostro desde su función informativa. Los signos que en él pueden leerse, brindan la posibilidad de evaluar al otro y emitir un juicio de valor, saber cómo son, qué sienten, cuál es su estado de ánimo:

> ***Entrevistador:- ¿Te dice algo la cara de una persona?***
> *Entrevistado:- Y… algo sí. Me puede decir si una persona es fría, si está feliz, si está triste, si está pensando… Si es imaginativa, si le gusta otra cosa, no sé.*
> ***Entrevistador:- ¿Por la cara te das cuenta de todo eso?***
> *Entrevistado:- Más o menos, sí.*
> ***Entrevistador:- ¿Y en qué rasgos te fijás, que mirás de la cara?***
> *Entrevistado:- Los ojos, para dónde miran, cómo miran, las manera de hablar, de gesticular con la boca…*
>
> (Estudiante varón de 5to año)

> ***Entrevistador:- ¿Y por la cara?***
> *Entrevistada:- Y, la cara a veces sí. Hay gente que la mirás y a mí me da tipo asquerosa, pero…*
> ***Entrevistador:- ¿Qué aspecto de la cara?***
> *Entrevistada:- Hay gente que está todo el tiempo seria, así, y parece re asquerosa, pero hasta que no la conozca… Con Juan me pasaba eso. Juan era muy serio y yo decía "este chico me mira y me odia". Yo pensaba todo el tiempo que me odiaba. Pero no, después me di cuenta que no, que es la cara que tiene. Conociéndolo me cambió la forma de pensar sobre él.*
>
> (Estudiante mujer de 5to año)

> ***Entrevistador:- ¿Y por la cara?***
> *Entrevistada:- Sí, por la cara te das cuenta de muchas cosas. Si le agradás, si no le agradás.*
> ***Entrevistador:- ¿Qué aspectos de la cara?***
> *Entrevistada:- Por los gestos.*
>
> (Estudiante mujer de 5to año)

El rostro, como elemento principal del cuerpo en la comunicación, es el punto de partida mediante el cual unos sujetos etiquetan a otros. En el siguiente fragmento podemos observar el modo en que un joven es apodado por sus compañeros a partir del rostro.

> ***Entrevistador:- ¿Se ponen apodos entre ustedes?***
> *Entrevistado:- Eh… Hay uno que le dicen Tortuga.*
> ***Entrevistador:- ¿Por qué Tortuga?***
> *Entrevistado:- Lo empezamos a joder porque tenía cara de tortuga y se parecía a una tortuga y todo eso.*
>
> (Estudiante mujer de 2do año)

Estas etiquetas pueden ser singulares y propias de un sujeto en particular, tal como se evidencia en el testimonio anterior, o servir para aplicar a un conjunto humano que cumple determinados rasgos como por ejemplo el color de piel. Así relata una estudiante las razones por las que ella y su grupo de amigas sienten miedo en la calle al cruzarse con un grupo de jóvenes con cara de "villeritos":

> ***Entrevistador:- ¿Te pasó de sentir miedo en la calle alguna vez?***
> *Entrevistada:- Sí, porque por ahí voy con mis amigas y dicen "hay negros, crucemos".*
> ***Entrevistador:- ¿Y qué les da miedo?***
> *Entrevistada:- Y, cuando están los chicos que son… te das cuenta que son villeritos, por la cara. Además están todos juntos en una esquina fumando, o algo.*
>
> (Estudiante mujer de 5to año)

En referencia a los rostros como parte fundante de la imagen corporal, es dable recordar que éstos connotan signos de distinción en una dinámica relacional atravesada por el poder:

> Los sentimientos sobre el rostro terminan por vincularse a las creencias y sentimientos de superioridad e inferioridad de individuos y grupos que se cristalizan en prejuicios y creencias que enaltecen o denigran a quienes no cumplen con determinadas características que son valoradas positivamente en una determinada cultura (Kaplan, 2013: 50).

En el proceso de clasificación y estigmatización mediante la observación de rasgos físicos, el hecho de taparse la cara, ya sea mediante tatuajes, piercings o con la capucha, es uno de los elementos que las y los entrevistados identifican como diferenciador entre unos y otros.

> *Podés tener uno, dos, tres aritos... Pero ya cuando tenés toda la cara, sí. O sea, yo tengo amigos que tienen uno en la oreja y le queda re bien. Después tengo uno que tiene uno en la nariz y también le queda bien. Pero ya esos que ya tienen... Tengo un compañero de fútbol que tiene como cinco aritos en la boca y ya no queda bien…*
>
> (Estudiante varón de 5to año)

El hecho de tatuarse la cara o taparla con piercings, no es interpretado de igual manera que el uso de dichos adornos en otras partes del cuerpo.

> Tatuarse la cara es una operación y experiencia que marca una diferencia radical y significativa con el gesto de tatuarse el cuerpo. Y lo es en la medida en que tatuarse la cara nos obliga a reflexionar sobre la dimensión del rostro (Cerbino, 2012: 47).

Ocultar el rostro es leído como un modo de ocultar la identidad. Cometer un crimen con la cara tapada permite mantener el anonimato. Así, quienes llevan capucha o gorra son percibidos como posibles

delincuentes y, frente a la presencia de grupos o individuos con estas características, la actitud es de prevención y miedo.

> ***Entrevistador:- ¿Y a qué le tenés miedo?***
> *Entrevistado:- Bueno, cuando voy de noche cerca de mi casa hay algunos que fuman y cosas así, entonces tal vez uno te quiere robar, yo ando tranquilo, pero si vos vas asustado es peor, porque se dan cuenta y te van a buscar a vos. Tenés que ir como si parecieras uno de ellos, si vos les demostrás que tenés miedo van a ir y entonces te roban. En mi casa nunca nos robaron y eso que se hablaba de muchos robos ahí en el puente donde está todo oscuro, cuando volvemos con mi hermano pasamos un montón de veces y ninguna nos robaron, pero andamos así nomás.*
> ***Entrevistador:- ¿Qué más aparte de que estén fumando es lo que te hace tener precaución?***
> *Entrevistado:- No, es que ellos andan con capucha, así y no se les ve las caras, andan como en grupo, están ahí, fumando con una bolsa, bueno ya más o menos te podes dar cuenta*
> ***Entrevistador:- Ahora ¿por qué te parece que la gente le tiene miedo al que está con gorra, al que está con capucha?***
> *Entrevistado:- Y por lo general porque se nota que por ahí ocultan algo… si anda con capucha y anda todo así pueden estar ocultando algo. Si vos ves a alguien así no es de maldad pensar que podría tener un arma. Por lo general la gente que roba va con capucha para que no les vean la cara o no los identifiquen y también porque tienen el buzo ahí para guardar el arma en los bolsillos.*
>
> (Estudiante varón de 5to año)

> ***Entrevistador:- ¿Y tuviste miedo en la calle alguna vez?***
> *Entrevistada:- Sí… Y más acá cerca de la escuela. Esta zona es un desastre. Y cuando se juntan así, grupos con motos que están en las esquinas o algo, te das cuenta.*
> ***Entrevistador:-¿Cómo te das cuenta?***
> *Entrevistada:- Por el aspecto.*
> ***Entrevistador:- ¿Qué tienen, cómo son?***

Entrevistada:- O sea, primero que están dados vuelta[1] mal, porque fuman, toman y no importa la hora. Y están con los camperones largos, pantalones deportivos. Aparte la cara también te das cuenta.

(Estudiante mujer de 5to año)

A través de la percepción del rostro, las y los jóvenes manifiestan que es posible reconocer si quien es observado representa una amenaza e, inclusive, si tiene algún contacto con las drogas, ya sea para el consumo o para su comercialización. Así lo describen los siguientes dos testimonios:

Entrevistador:-¿Tuvieron alguna vez dificultades para entrar a alguno de estos boliches? ¿Los dejaron afuera o viste alguien que dejen afuera?
Entrevistado:- Y sí, ya es porque... Los patovicas se conocen de otros boliches. Capaz que habrán conocido a uno que se peleó en el otro y ya saben que se va a pelear acá, y lo sacan, y todas esas cosas. Algunas veces para prevención y otras veces porque lo ven con una cara de rastrero[2]... "Vos tomatelás", y fue.
Entrevistador:- ¿Cómo es la cara de rastrero?
Entrevistado:- O sea, ya si te ven la cara, que estás dado vuelta, con los ojos todos colorados y todas esas cosas...

(Estudiante varón de 5to año)

Entrevistador:- ¿A qué le tienen miedo, por qué le tienen miedo?
Entrevistada:- A las personas que venden droga y todas esa cosas. Hay algunos que les tienen miedo por el hecho de vender drogas. Por el simple hecho de que pueden tener armas, cuchillos, no sabés con qué te vas a encontrar. Por eso algunas personas les tienen miedo.
Entrevistador:- ¿Y cómo te das cuenta quién vende droga, quién no?
Entrevistada:- Simplemente los ves a la cara y ya te imaginás que este puede vender. O sea...
Entrevistador:- ¿Por la cara?

1 Bajo los efectos de la droga
2 Persona que actúa de manera despreciable para conseguir sus propósitos.

> *Entrevistada:- Si. No lo disimulan, algunos no lo disimulan muy bien. Yo voy ahí, veo una cara y digo "ah, mirá, este tiene cara de que vende droga". Entro al aula donde está uno de estos pibes trabajando, o charlando con los compañeros. Yo le veo la cara y me doy cuenta que vende droga.*
> ***Entrevistador:- ¿Y cómo son las caras de los que venden droga?***
> *Entrevistada:- Como que ya tiene la cara de que fumas, entendés, como que ya están agrandados. Ya tiene el manejo del colegio, ya saben todo. En el sentido de eso, ya saben todo del colegio. Ya se conocen de arriba abajo todo el colegio, entonces...*
> ***Entrevistada:- ¿Pero yo me doy cuenta que saben todo, que conocen el colegio de arriba a abajo por verle la cara?***
> *Entrevistada:- Depende si vos alguna vez frecuentaste este tipo de personas. Si vos frecuentaste alguna vez con alguien que vendía o fumaba o vendía armas, ahí obvio que ya te vas a dar cuenta, porque ya vas a tener una referencia de cómo es uno de ellos.*
> ***Entrevistador:- ¿Y vos te das cuenta?***
> *Entrevistada:- Algunas veces sí.*
> ***Entrevistador:- ¿Y cómo te das cuenta?***
> *Entrevistada:- Porque los mirás y te das cuenta en la cara y en su forma de ser, ¿entendés? O en sus ojos, también mirándoles a los ojos. Porque algunas veces cuando se drogan tiene los ojos rojos, entonces te das cuenta enseguida.*
> (Estudiante mujer de 2do año)

La interpretación del rostro del otro parece constituirse en un saber práctico, de uso cotidiano.

> Es difícil clasificar las regularidades que se leen en el rostro o en el cuerpo. Ningún diccionario al respecto parece posible. Únicamente el contexto (…) permite a los actores una proyección mutua de significaciones, sustentadas en un orden expresivo que se comparte entre todos los miembros de un grupo social (Le Breton, 2010: 123).

De esta forma quienes comparten un determinado contexto, quienes pertenecen a un mismo grupo social, son quienes están en condiciones de interpretar ciertas características observables y, poder así, otorgar

una significación a quienes las portan (la de vendedor de droga en este caso).

Se produce un traspaso de cualidades en función de una característica física observable. De este modo se produce una generalización que tiende a otorgar a quienes poseen una marca distintiva como pueden ser los ojos rojos, la categoría de consumidor de drogas sin siquiera poner en consideración que puede haber otras causas que expliquen dicha marca.

Las clasificaciones a partir de los signos del rostro constituyen una forma de racismo que posiciona al cuerpo, y en este caso en particular a una zona en específica del mismo, la cara, como signo de diferenciación entre unos y otros. Este tipo de discriminación, a la que llamaremos a partir de aquí como *racismo del cuerpo* y que será profundizada en el próximo capítulo, es productora de distintos tipos de violencias, ya sean simbólicas o físicas.

En el siguiente fragmento una estudiante relata su respuesta ante la estigmatización que sufre por parte de sus compañeras.

> ***Entrevistador: ¿Qué te decían las chicas?***
> *Entrevistada: Insultaban. Me discriminaban por cómo me vestía o qué usaba. O por mi apariencia física. Por la cara, por la cara me discriminaban.*
> ***Entrevistada: ¿Y qué pasó?***
> *Entrevistada:- Les iba a pegar a todas porque eran varias. Pero le pegué a una sola y las demás se quedaron todas viendo cómo le pegué a esa.*
> (Estudiante mujer de 5to año)

En la situación anterior el rostro es el destinatario de las burlas, que desencadena una actitud violenta hacia quienes están agrediendo. Pero en otros relatos, la cara es el espacio sobre el cual se producen las agresiones físicas. En los siguientes fragmentos de entrevista, sale a relucir que cortar el rostro es una de las formas que toman los enfrentamientos entre jóvenes que tiene una significación específica.

> ***Entrevistador: ¿Llega a haber peleas grandes por una mujer?***
> *Entrevistado 1: Más las chicas por un chico.*

> ***Entrevistador: ¿Más las chicas por un chico se pelean?***
> *Entrevistado 1: Claro.*
> ***Entrevistador: ¿A las piñas?***
> *Entrevistado 2: No, se cortan.*
> ***Entrevistador: ¿Cómo se cortan?***
> *Entrevistado 2: Se cortan acá* [señalándose la cara]
>
> (Focus a 3er año)

> *Entrevistada:- Son más villas*[3] *las de ahí, tienen una forma diferente de pelear. No pelean a mano limpia. Y lastimaron a una de esas chicas, la lastimaron mal. No sé qué le hicieron… un tajo en la cara. Y, supuestamente, la culpa la tuve yo (…).*
> ***Entrevistador: ¿Y a esta chica por qué la cortaron en la cara?***
> *Entrevistada: No sé por qué. Empezaron a pelear y una se enojó, rompió un vidrio y la cortó.*
> ***Entrevistador: ¿Pero de casualidad en la cara o se la quiso cortar por algo en especial?***
> *Entrevistada: Claro, mayormente lo utilizan.*
>
> (Estudiante mujer de 5to año)

El rostro como lugar visible se convierte en el destino de las agresiones físicas. Al atacar esa zona y dejar un corte, se está atentando contra la identidad y la belleza. La marca, que perdura en el tiempo, deja una huella expuesta que indica quien ganó y quién perdió la pelea.

En resumen, el rostro, como espacio privilegiado del cuerpo, es el lugar en el que radica en gran medida el racismo del cuerpo. A partir de sus rasgos visibles o de su ocultamiento, quienes son portadores de una imagen no legitimada socialmente, son inferiorizados y asociados a características negativizantes como el delito o el consumo de drogas.

3 Como se verá más adelante, *villa* o *villero/a*, son formas despectivas de referirse a uno de los grupos de jóvenes identificado en los testimonios.

2.2 "Me miró mal"

La mirada es un elemento privilegiado a la hora de intentar comprender las relaciones de poder entre jóvenes y analizar las situaciones de conflicto que puedan darse tanto dentro como fuera de la institución escolar. Es por ello que en este apartado se intentará recuperar el sentido que le otorgan las y los estudiantes entrevistados.

El rostro es el lugar donde se aloja la mirada. Esta ocupa un lugar importante en las interacciones cotidianas, particularmente en su vinculación a situaciones de violencia física. Así lo refieren las y los estudiantes entrevistados.

> *Entrevistado:- No, lo que no me gusta es que afuera siempre, casi siempre, se pelean. O sea, no es que yo soy un santo, porque a mí también si vienen y me dicen algo voy a querer pelear, pero pasa muy seguido. Se pelean siempre.*
> ***Entrevistador:- ¿Y por qué se pelean?***
> *Entrevistado:- No sé, por... por chicas, porque por ahí se miran mal y se pelean de la nada. Ese tipo de cosas.*
>
> (Estudiante varón de 5to año)

> ***Entrevistador:- ¿Y por qué cosas se pelean?***
> *Entrevistado:- No sé. Porque una mira mal a la otra y ya se buscan pelea. Una insulta a la otra, y se buscan pelea. Se pelean ya más que nada en la plaza. Porque acá los pueden llegar a ver cualquiera, le director por ejemplo.*
> ***Entrevistador:- No acá en la puerta, ¿se van hasta la plaza?***
> *Entrevistado:- Sí, pero el otro día se pelearon acá en la puerta. Pero una creo que va a 5º, contra una que va a mi curso. Se miraban mal y la de 5º la agarró del cuello. Hasta que llamaron a la directora, fue corriendo y las metió adentro del colegio.*
> ***Entrevistador:- ¿Y por qué se pelearon?***
> *Entrevistado:- Porque se miraban mal.*
>
> (Estudiante varón de 2do año)

Sostener la mirada se traduce en desafiar a un otro. "Mirar mal" es el punto de partida para el posterior "¿Qué me mirás?". A través de un ritual de miradas y acciones que les resultan difíciles de describir, se

da lugar a un abanico de manifestaciones que puede llevar a dos o más jóvenes hacia un encuentro físico cargado de violencia.

> ***Entrevistador:- ¿Y cómo es mirar mal?***
> *Entrevistado:- Y, lo mira nomás y el otro le dice: "¿Qué mirás?". Y ahí se empiezan a decir cosas y pelean.*
> ***Entrevistador:- ¿Pero cómo empieza, cuando alguien dice: "Qué mirás"?***
> *Entrevistado:- Con el que dice: "¿Qué mirás?", porque ese piensa que lo están mirando mal.*
>
> (Estudiante varón de 2do año)

> ***Entrevistador:-¿Sabés por qué se pelean ahí afuera?***
> *Entrevistado:- Tienen algún problema y se la agarran ahí en la esquina.*
> ***Entrevistador:- ¿Qué tipo de problema?***
> *Entrevistado:- Porque lo miran, se dicen cosas también.*
> ***Entrevistador:-¿Mirarse es un problema?***
> *Entrevistado:- Si, como que vos lo mirás y el otro piensa que lo estás mirando mal, y ya te responde mal, "¿Qué mirás?".*
> ***Entrevistador:- ¿Y eso es motivo de pelea?***
> *Entrevistado:- Eso es motivo, sí.*
> ***Entrevistador:- ¿Solamente mirar?***
> *Entrevistado:- Sí, ahí comienza la pelea. Con que uno piense que el otro lo miró mal.*
>
> (Estudiante varón de 2do año)

Frente a una mirada que puede ser interpretada como amenazante, quien es observado puede reaccionar de distintas maneras. Una de ellas es devolver la mirada e ir a encarar a quien está mirando. Este tipo de respuesta puede terminar en una pelea sin prácticamente mediación de la palabra, tal como relata el siguiente joven.

Entrevistado:- Por ejemplo, vas caminando y te miran mal... Para mí que estás buscando algo, estás buscando roña[4]*. Sino vas caminando y te gritan, y esas cosas.*
Entrevistador:- ¿Y qué hacés ahí vos? ¿Cómo respondés?
Entrevistado:- Y, me doy vuelta, te doy un castañazo[5] *y fue. Si me estás buscando a mí de última. Soy como... No soy muy pasivo yo* (risas). *Yo no busco roña, pero si me buscás yo no voy a estar tan pasivo para estar ahí aguantándote y aguantándote....*
Entrevistador:- ¿Te defendés?
Entrevistado:- Me defiendo. No me defiendo con palabras, porque voy directamente a las piñas[6]*.*

(Estudiante varón de 5to año)

Este tipo de manifestación es la que las y los jóvenes nombran como "estar buscando pelea". La mirada y el posterior acercamiento, terminan funcionando como excusa para el enfrentamiento físico. Anticipando este posible desenlace de los acontecimientos, muchos estudiantes eligen una respuesta diferente a los fines de evitar la confrontación.

Una de estas estrategias de evasión se expresa en mostrarse indiferente ante las miradas.

Entrevistador:- ¿Te pasó que te miren mal alguna vez?
Entrevistada:- ¿A mí? Si me miran mal es problema de ellos, no me importa si me miran mal o bien. Me da lo mismo.
Entrevistador:- Claro, si te miraron mal no reaccionaste, no te interesa.
Entrevistada:- No, no me interesa.

(Estudiante mujer de 5to año)

Entrevistador:- ¿A vos te pasó que te miren mal?
Entrevistado:- Sí, obvio, a mí también me han mirado mal, pero yo no he hecho absolutamente nada, Porque "te miran mal", significa que algo mal

4 Pelea.
5 Golpe de puño.
6 Golpe de puño.

está pasando. Entonces: "No le des bola[7]". Sigo mi camino y no me interesa. Mírame como quieras pero no sé, no me parece que haya que responder a esa situación.

(Estudiante varón de 2do año)

Sin embargo, en muchas situaciones esta estrategia no es suficiente para evitar la violencia física. Más allá de mostrarse indiferente ante la mirada del otro, es posible que éste igualmente busque pelea.

Entrevistador:- ¿Cómo es eso de mirarse mal?
Entrevistado:- Uno está lo más tranquilo y de pronto viene una persona que tiene algún problema con otra persona y está de mal humor y lo mira... Yo estoy de mal humor y te miro a vos, sin querer, con mala cara, y vos te lo tomás a mal y después se arma un problema por todo eso y... Y hay una cadena que termina en golpes.

(Estudiante varón de 2do año)

Entrevistador: ¿Por qué se pelearon?
Entrevistada:- Porque dijeron que estábamos mirando mal. En realidad no estábamos mirando pero es la cuestión de buscar quilombo. De querer pelearte y buscar cualquier cosa.
Entrevistador:- ¿Cómo querer pelearte?
Entrvistada:- Claro, como ya te tengo bronca y "ay, ¿qué me mirás?".
Entrevistador:- ¿Así les dijeron?
Entrevistada:- Viste en el centro, se juntan muchos, bastantes. Y se acerca una y empieza a decir "¿qué me mirás?", "están todas mirando", así viste. Y nosotras dijimos bueno, vamos a cruzar rápido la calle y vamos a la otra parada. Porque ahí justo estaba la parada del 307 y dijimos "no, acá estamos regaladas, vamos a la otra". Cuando cruzamos ya las teníamos al lado. Habían cruzado corriendo. Era que estaban buscando con quién pelearse.
Entrevistador:- ¿Y ustedes se fueron?
Entrevistada:- No, yo me tuve que pelear.

(Estudiante mujer de 5to año)

7 Prestar atención

Principalmente cuando se está en desventaja (ya sea por circular por un territorio ajeno o por estar en inferioridad numérica) la estrategia gira en torno a la evasión del otro mediante acciones como bajar la mirada o mirar para otro lado. En definitiva, se intenta evitar el contacto visual con el grupo percibido como amenazante.

Entrevistador:- ¿Alguna vez te pasó que te miren mal?
Entrevistado:- Sí, muchas veces… Pero, no le doy bolilla yo.
Entrevistador:- ¿No te enganchás?
Entrevistado:- Si me engancho terminan culpándome a mí también de cosas que no hice, así que mejor miro para otro lado.
(Estudiante varón de 2do año)

Entrevistada:- Puede ser que a una persona no le caiga bien. Puede ser por ejemplo que yo mire mal a una persona. Y esa persona no le guste que la miren. Entonces esa persona va a venir. O puede ser que ella me tenga asco, por decirlo así. Me tenga asco por yo mirarla. Porque no le gusta que la miren o porque ya su personalidad es muy ruda. Entonces le molesta que la mires si no la conocés. Pero acá a la mayoría de las chicas si les caes mal desde el principio no las mires. Si vos sabés que les caés mal no la mires, no nada.
Entrevistador:- ¿Qué pasa si la mirás?
Entrevistada:- Ella va a sentir que la estás provocando en un cierto punto. Como decir esta quiere pelea, cosas así. Entonces va a pensar como que la estás provocando entonces va a decir bueno, vos querés, y te va a agarrar a la salida y cosas así.
Entrevistador:- ¿Y a vos te pasó de pelearte porque te miraran mal?
Entrevistada:- No, yo simplemente si sé que a una persona le caigo mal, la dejo de mirar. O si pasa por adelante mío y me empuja, no reaccionar. Yo soy cero pelea.
(Estudiante mujer de 2do año)

Entrevistado:- Si no me equivoco es de la 73 también. Sí, ahí son todos bravos.
Entrevistador:- ¿Por qué son bravos?
Entrevistado:- Porque sí. Te ven, los llegás a mirar mal y te quieren pegar ya. O te sacan cuchillos. No sé por qué son así.

Entrevistador:- ¿Se miran mal? ¿Cómo es eso de mirar mal? ¿Qué pasa cuando te miran mal?
Entrevistado:- No, cuando los miran mal le dicen "eh, ¿qué te pasa?". Y ahí se arma toda la pelea.
Entrevistador:- ¿A vos te pasó que te miren mal?
Entrevistado:- Sí, pero yo no le digo nada. Miro para otro lado.
(Estudiante varón de 2do año)

Otro aspecto de interés es la dificultad que evidencian las y los jóvenes al intentar describir el modo de "mirar mal". Más allá de utilizar algunos adjetivos para referir a dichas miradas, en muchos casos les cuesta expresar o actuar cómo es el modo de mirarse. Ante el pedido nuestro como entrevistadores de hacer una teatralización, suelen excusarse manifestando vergüenza o argumentando "no saber bien cómo hacer".

Lo que sí pudo relevarse al respecto es la idea de "mirar de arriba abajo", "rebajando con la mirada", el hecho de "mirar de reojo", "con cara de asco" o de enojo.

Entrevistador:- ¿Pero y por qué pasa eso? Ponele, yo estoy en el patio, ¿no?, y pasa uno y me mira mal, ¿cómo es? ¿Cómo me doy cuenta que me mira mal?
Entrevistado:- Y no sé, qué se yo, capaz que te dice, te mira de reojo, te mira con cara de "este se quiere venir", no sé, cosas así debe ser, qué se yo.
(Estudiante varón de 2do año)

Entrevistador:- ¿Cómo es que te miren mal?
Entrevistada:- Eh, que entrás y te miran de arriba a abajo. O te hacen gestos cuando hablás, así, cara de asco.
(Estudiante mujer de 5to año)

Entrevistador:- ¿Cómo es, me explicás un poco?
Entrevistado:- Y, no sé, como mirar de reojo, así, o con cara así, de molesto, no sé… No sé cómo explicártelo (risas).
(Estudiante varón de 5to año)

Otra característica descripta es el tiempo que se mantiene la mirada. Más allá del modo o la gesticulación con que se observe, el sostener la mirada por un rato es un factor importante en las interpretaciones obtenidas.

> *Se te quedan mirando por un rato, o te miran, y las mirás y te hacen "así", se te dan vuelta… O sea, sabés que hay mala onda.*
>
> (Estudiante mujer de 5to año)

> ***Entrevistador:- ¿Existen estas peleas por mirarse mal?***
> *Entrevistada:- Sí.*
> ***Entrevistador:- ¿Qué es "me miró mal"?***
> *Entrevistada:- La miraste. La miraste y ya está.*
> ***Entrevistador:- ¿Entonces si miro a alguien ya lo miré mal?***
> *Entrevistada:- Sí. No podés mantener la mirada tanto tiempo porque "ah, listo", se te armó el bondi*[8].
>
> (Estudiante mujer de 5to año)

En mayor medida, quienes manifiestan verse involucrados en situaciones de violencia física producto del mirarse mal son las y los estudiantes de los primeros años. Más aún en lo que refiere a las inmediaciones de la escuela. Los de cursos más avanzados, cuando relatan experiencias de este tipo, por lo general tienen lugar en otros escenarios como el centro de la ciudad o a la salida de los boliches (antros). Inclusive, se repite en los de mayor edad la idea de que mirarse mal es infantil, o una cosa de niños.

> ***Entrevistador:- ¿En todos lados pasa que se pelean por mirarse mal?***
> *Entrevistada:- No, afuera. Acá en el colegio no tanto. Por ahí si yo fuera más chica y miro a otra chiquita también puede ser que se arme quilombo. Porque últimamente acá afuera se está armando el re lío, pero son todas más chicas. Creo que de 1°, de 2°.*
> ***Entrevistador:- ¿Y entre ustedes no pasa?***
> *Entrevistada:- No. Antes por ahí sí* (ríe levemente).
>
> (Estudiante mujer de 5to año)

---

8 Problemas

Si te miran mal, con cara sí como: "¿Qué te pasa, flaco?", pero vos no le decís nada, no respondés, queda ahí… No podés rebajarte a su altura porque es muy infantil para mí eso.

(Estudiante varón de 5to año)

Entrevistada:- Me miran mal alguna que otra de 1°. Porque yo estoy de novia con un chico. Y capaz que la chica gusta de mi chico.
Entrevistador:- ¿Y te mira mal por eso?
Entrevistada:- Y capaz, seguro. A mí me dicen que me mira mal por eso, pero yo no doy importancia tampoco porque es una chica de 1°, o sea...

(Estudiante mujer de 2do año)

En resumen, las y los jóvenes le otorgan un papel importante a la mirada en la interacción con los pares. El "mirar mal" representa un conocimiento tácito que permite anticipar el tipo de respuesta en función de las intenciones que se le atribuyan el actor. Para provocar una pelea se optará por una pregunta desafiante en pos de fomentar el enfrentamiento o demostrar posición de superioridad: "¿Qué mirás?". Y en la vereda opuesta se acudirá a estrategias de evasión como pueden ser mostrarse indiferente ante las miradas ajenas o correr la vista para evitar el cruce de miradas.

Lo cierto es que "la mirada tiene una fuerza simbólica cuya intensidad es difícil de suprimir. Los ojos del Otro están dotados del privilegio de otorgar o quitar significaciones esenciales" (Le Breton, 2010: 134).

CAPÍTULO 3
El racismo del cuerpo

A partir del análisis de las experiencias estudiantiles es posible advertir el modo en que se asocia a quienes son portadores de determinadas características físicas, como puede ser el tono de piel, con toda una serie de atributos connotados como negativos. Se produce así un proceso de inferiorización que denominamos *racismo del cuerpo*.

La piel negra o morena es percibida como una cualidad negativa de la persona que viene mecánicamente asociada a un determinado modo de vestir, un tipo particular de corte de pelo, al consumo de drogas o alcohol y a la delincuencia, asignando a su vez a estos grupos la etiqueta de "violentos".

El *racismo del cuerpo* se expresa en los modos de la interacción escolar donde unos grupos se creen superiores y subsumen a los otros a quienes consideran de menor valía social mediante el ejercicio de violencia ya sea física o verbal. Las categorías de etiquetamiento utilizadas por las y los jóvenes...

> No pueden ser consideradas como intrínsecas de ciertos sujetos o grupos (ni siquiera la atribución de rasgos físicos) sino que son cualidades percibidas socialmente donde se establece el juego entre grupos superiores e inferiores, entre el sentimiento de mayor y menor valía social, entre auto-imágenes diferenciadas (Kaplan, 2009: 7).

Centrándonos en la corporalidad de las y los jóvenes como signo de distinción y espacio de tensión en la conformación de grupos, es que el concepto de *racismo del cuerpo* toma relevancia y puede ser de utilidad para analizar las dinámicas de estigmatización y desnaturalizar ciertos procesos que operan en el sentido común.

3.1 La piel como signo de distinción

Las distinciones por color de piel son estructurantes en la trama vincular escolar en sociedades desiguales. En particular, se emplean el lenguaje y las prácticas cotidianas para ponderar unas pieles por sobre otras.

De las entrevistas realizadas con jóvenes estudiantes de sectores populares se extraen varios pasajes en los que se evidencia que poseer un tono de piel percibido como oscuro es considerado una característica inferiorizante. La siguiente joven relata los modos de relacionarse que tienen ella y sus compañeras con otra que es "más morena".

> *Hay una compañera que es así, con piel más morena. Pero nos llevamos bien con ella, o sea, yo me llevo bien. Después mis compañeras capaz hola y chau, pero yo la saludo y todo, hablo lo más bien.*
>
> (Estudiante mujer de 2do año)

El color de la piel es considerado como un factor determinante respecto al tipo de vínculo a entablar entre compañeras. Al decir "yo la saludo y todo", pareciera que no es merecedora del saludo por el hecho de ser más morena. O que el hablar "lo más bien" fuera una proeza o un esfuerzo que ella realiza a diferencia de sus otras compañeras. Lo que queda claro es que se establece una diferenciación en función del color de piel.

El nombrar a un otro en función de la tonalidad de su tez, se reitera en los relatos de las y los jóvenes entrevistados. En ciertas ocasiones, los términos "negro" o "negra" son utilizados a modo de apodo, sin que por ello se asocie esta operación de etiquetamiento a sentimientos de vergüenza o humillación.

Entrevistador:- ¿Se ponen apodos?
Entrevistado:- Sí, a mí me dicen negro por ahí porque soy oscurito. No sé. Porque tenemos ahí otros que son más negros que yo y también les dicen negro.
Entrevistador:- ¿A varios le dicen negro entonces?
Entrevistado:- Sí. También tenés al rubio[9]. Tengo un compañero que le dicen rubio. Otro alemán. A otro Jordi, a otro negro, así.

"Negro", "rubio", "alemán", "Jordi", todos parecen estar al mismo nivel y no representar un modo despectivo de nombrarse entre compañeros. Pero en otras ocasiones, las y los jóvenes entrevistados relatan situaciones en las que el nombrarse en función del color de piel es percibido como un insulto y se utiliza con la intención de molestar o humillar a otro. Mediante la acción de etiquetar a un par bajo el mote de "negro" o "negra" se busca degradar a quien posee un tono diferente de tez.

Entrevistador:- ¿Y por el color de piel se dicen algo?
Entrevistado:- Sí, se dicen "negro", pero después se joden así, nada más. Lo único que se dicen son "negro", pero jodiéndose... Al que le dicen "Cacui" también le dicen "negro". Y él responde "si yo soy negro a vos no te importa". Así se joden, no se van más allá del insulto.

(Estudiante varón de 2do año)

En ocasiones, las burlas no están dirigidas exclusivamente hacia quienes tienen un tono percibido como más oscuro de piel, sino también hacia aquellas o aquellos con una tonalidad percibida como más clara. En el siguiente fragmento es interesante detenerse en el tipo de insultos que son destinados hacia unos y hacia otros.

Entrevistador: ¿Por el color de piel se dicen cosas?
Entrevistada:- Sí.
Entrevistador:- ¿Qué se dicen?

9 Güerito

> *Entrevistada:- Negro, todas esas cosas. Porque es negro, porque es blanco, porque es morocho*[10]*, por todo eso critican.*
> ***Entrevistador:- ¿Molestan por ser negro y por ser blanco?***
> *Entrevistada:- Sí.*
> ***Entrevistador:- ¿Qué se dicen, negro qué o blanco qué?***
> *Entrevistada:- Negro cabeza. Se te quemó la cuna cuando naciste. De todo les dicen. Vos sos blanca, no hablés nada. O a los negros, los negros se tienen que morir si no valen nada.*
> ***Entrevistador:- ¿Y los que molestan cómo se consideran, grises?***
> *Entrevistada:- Es así. Encima hay un morocho que critica a los negros. Eso es lo que no entiendo.*
>
> (Estudiante mujer de 2do año)

De un lado se utilizan adjetivos como "negro cabeza" o directamente se plantea su eliminación en función de una ausencia de valor. Del otro, simplemente se le quita validez a lo que opinan. La balanza de poder en cuanto al tenor de las burlas se inclina hacia uno de los lados. A su vez resulta interesante recuperar la última frase del testimonio, donde la estudiante entrevistada plantea no entender cómo un morocho es el que "critica a los negros". Podría interpretarse que la potestad para criticar o molestar a los "negros" sería exclusiva de "los blancos". Lo que hace es reproducir una frontera divisoria entre unos y otros como si el color de piel fuera determinante a la hora de ocupar un lugar en la sociedad.

En el siguiente fragmento, un estudiante relata el modo en que lo molestan por ser blanco:

> *Entrevistado:- Me decían "pálido", pero... Te repito, los de allá, cuando me habían tomado de punto, me decían "pálido", qué sé yo. Porque ellos eran todos unos negros de mierda y yo era blanquito, venía de escuela privada, entonces me jodían por eso. Ah, cada calentura*[11] *me agarraba...*
> ***Entrevistador:-¿Por qué te hacía sentir mal eso?***

10 Moreno
11 Enojo

Entrevistado:- No sé por qué, porque como... No sé, yo la verdad no entendía que me jodan[12] *por ser blanco.*

(Estudiante varón de 5to año)

Más allá de diferenciarse de los compañeros a los que clasifica como "negros de mierda", el hecho de no entender que tener un tono de piel más claro pueda ser objeto de burlas es lo que llama la atención aquí. El estudiante no interpreta que el ser diferente a los demás puede ser motivo de exclusión ya que lo que vale es la cualidad percibida de esa diferencia.

Podría decirse que, en la mayoría de los casos, el "ser negro" es considerado como una propiedad estigmatizante en relación al "ser blanco". Quienes son considerados "blancos" parecen tener la potestad de humillar a los otros (aunque a veces también se los humilla) y aquellos considerados "negros" son recurrentemente objeto de burlas. Se presenta una relación de poder donde los roles de unos y otros están bien definidos.

El tono de piel, así como algunos rasgos del rostro y del cuerpo en general, son utilizados para justificar el uso de diferentes prácticas vinculadas al *racismo del cuerpo*. Las lógicas del racismo están tensionadas por un principio de inferiorización y diferenciación por parte de quienes detentan una posición y una creencia de superioridad. Como sabemos, todo racismo expresa un modo de esencialismo; en esta expresión pareciera operar una biologización de lo social.

Esta discriminación por el color de piel es asociada en muchos de los testimonios a otros atributos de la persona. Una de las características más mencionada es la nacionalidad.

Entrevistador:- ¿Qué se dicen?, ¿cuándo?

Entrevistada:- Por ejemplo, a las chicas bolivianas las molestan por eso, porque son morochas. Sí, morochas, bastante morochas.

(Estudiante mujer de 2do año)

12 Burlar, molestar

En este fragmento se describe cómo un grupo de jóvenes es discriminado a causa de su nacionalidad, asociando la misma a un tono de piel determinado. El razonamiento que subyace a este relato podría resumirse en el enunciado siguiente: por ser bolivianas, son morochas y, por ende, inferiores. En otros testimonios se presenta un pensamiento que sostiene un enunciado de matriz similar: por ser "negro" se es boliviano.

> *Entrevistada:- Tengo una compañera que viene muy poco por el tema de que ella cuida a los hermanos. Y algunas veces viene con la ropa sucia, llena de barro viste. Y algunos la joden. Alguna vez con que es sucia, que se tiene que bañar, que es una boliviana de mierda. Te pueden joder también porel lugar del que vengas.*
> ***Entrevistador:- ¿Es boliviana?***
> *Entrevistada:- No, no, ella es de acá, pero por su contextura de piel digamos. Por eso le dicen así.*
> ***Entrevistador:- ¿Por qué, cómo es?***
> *Entrevistada:- Porque ella es media negrita, entonces la joden con eso. Porque todos los de Bolivia son medio negritos y cosas así.*
> (Estudiante mujer de 2do año)

La estudiante realiza una generalización en la que identifica a todo aquel de nacionalidad boliviana como "medio negrito" y, recíprocamente, su compañera, por tener una tez oscura, es adjetivada peyorativamente como "boliviana". De ello se desprende que alguien puede ser considerado boliviano exclusivamente por su tono de piel. Según las palabras de la misma joven, el nombrar a alguien como "negro" representa un insulto, pero también denominarlo como "boliviano":

> ***Entrevistador:- ¿Y se molestan por eso?***
> *Entrevistada:- Sí, algunos sí, por ejemplo, cuando estás enojadísimo con una persona puede ser que esa persona sea morocha y sea lo más argentino del mundo, pero vos vas y le decís "pero salí de acá bolita[13]", ¿entendés? Pero ya por su tono de piel, digamos.*

13 Modo peyorativo de nombrar a quien es de nacionalidad boliviana.

Entrevistador:-¿Decirle a alguien que es "bolita" es un insulto?
Entrevistada:- Sí.
Entrevistador:- ¿Decirle a alguien que es negro o que es morocho es un insulto también?
Entrevistada:- Y sí.

(Estudiante mujer de 2do año)

Los modos de estigmatizar a otro por su color de piel o por su nacionalidad son puestos al mismo nivel en los testimonios de las y los jóvenes. Por momentos parece no haber diferenciación entre uno y otro siendo ambas características consideradas como inferiorizantes.

A uno le dicen negro boliviano. Y yo veo que los de otros países trabajan más que los argentinos. No sé por qué le dicen así. Hay otros que por el color de piel. Por ejemplo a los que venden joyas les dicen los negros vende joyas. A otro le dicen andá a comprar a lo de los bolivianos. Andá a comprarle a los chinos. Andá a comprar a la carnicería del paragua. No sé. Pero por ahí sí, por ser de otra provincia también te cargan. Somos tres misioneros[14] *en el aula, y por ahí nos dicen "misioneros".*

(Estudiante varón de 5to año)

Si bien la nacionalidad boliviana es la que aparece con más frecuencia en las entrevistas, también se mencionan otras como la paraguaya, peruana, china e, inclusive, se mencionan burlas dirigidas aquellos que nacieron en alguna otra localidad del mismo país.

Entrevistada:- O sea, no es que siempre se va a joder con ser bolita. Te pueden joder con cualquiera. Si sos de Paraguay, si sos de Córdoba[15].
Entrevistador:- ¿Córdoba?
Entrevistada:- Sí, o sea, si hablás como cordobés por ejemplo, o si no hablás como todos los demás. Si no sos común y corriente si no hablás como hablan

14 Nacido en Misiones, una de las 23 provincias en las que se divide el territorio argentino, ubicada en el noreste del país.

15 Una de las 23 provincias en que se divide el territorio argentino. Sus habitantes se caracterizan por tener una forma particular de hablar denominada como *tonalidad cordobesa.*

> *los demás, si no te vestís como se visten los demás, ahí ya serías diferente a como son las otras personas. Serías apartado del salón, estarías ahí en un rincón sólo. O sea, vos sos paraguayo pero no lo querés decir porque te van a joder. Entonces imitás el acento argentino porque vos viviste acá. Ahora si ellos se enteran que sos paraguayo, boliviano, que vos no hablás igual que ellos, te van a joder siempre con eso. Cuando estén enojados, sin importar cómo seas.*
>
> (Estudiante mujer de 2do año)

Lo interesante de este último fragmento es que se menciona la práctica frecuente de apartar al que es distinto. Quien es de otra nacionalidad, quien no habla como los demás, quien viste diferente, quien no es "común y corriente" es separado del resto de los compañeros.

Este tipo de discriminaciones, ya sea por el color de piel o por la nacionalidad, además de segregar a ciertos estudiantes, genera en ellas y ellos sentimientos como el de vergüenza, miedo o ira. Tal es así que en algunos casos buscan esconder estas características para no ser objeto de burlas. Así queda planteado en el testimonio anterior en frases como "sos paraguayo pero no lo querés decir porque te van a joder" o "imitás el acento argentino". En el siguiente testimonio se menciona algo similar:

> *Yo soy uruguaya pero porque yo nací ahí. Nunca viví ahí, no tengo nada de ahí. Entonces a mí nunca me dicen nada. Pero yo nunca digo que soy uruguaya, para evitarme un problema. Para que me dejen de joder en realidad. Mis compañeros algunos lo saben y otros no. Trato de no molestar a las personas que yo sé que molestan. Si sé que esa persona es muy jodona, yo a esa persona no le voy a estar diciendo que soy uruguaya, y que tengo problemas y todas esas cosas. Con el paso del tiempo vas sabiendo a qué personas tenés que decirles las cosas.*
>
> (Estudiante mujer de 2do año)

Esta estrategia de preservación en la que un sujeto oculta determinadas características personales como puede ser una forma particular de hablar o su nacionalidad, no puede ser desplegada en relación al color de piel dada la visibilidad del mismo. Frente a las burlas que toman

como protagonista esta característica, las y los jóvenes desarrollan distintos tipos de respuesta como puede ser el mostrar indiferencia.

De todas las propiedades, el tono de piel es nombrada en forma recurrente al clasificar a los jóvenes en grupos.

> *Generalmente, los villeros son más morenitos, son más morochitos. No son negros negros pero son más morenitos. No como yo que soy blanco blanco. Y los chetos*[16] *son blancos, como yo. Absolutamente blancos. Así que esa es la principal diferencia, los más morochitos de todos serían los villeros.*
>
> (Estudiante varón de 2do año)

> ***Entrevistado:- ¿Y está vinculados a estos grupos también el color de piel?***
> *Entrevistado:- Sí, a veces ponele que los morochos así, bien morochos, son del grupo de los villeros. Y los de piel, tez blanca, son los caretas* (ríe levemente). *O piel, sí, no sé, blanca. Yo lo digo porque es lo que veo. Porque veo grupitos así de gente careta que… Ay, no sé, pero tienen así la piel blanca. Y después el grupo de los villeros que son, están, no sé, son morochos.*
>
> (Estudiante varón de 5to año)

En esta clasificación, el tono de piel delimita el grupo al que es asignado cada estudiante. La piel negra o morena es percibida como una característica negativa de la persona, que viene mecánicamente asociada a un determinado tipo de vestimenta, un tipo particular de corte de pelo, al consumo de drogas y alcohol, a la delincuencia.

A partir de este conjunto de características asignadas al grupo marginado, en el cual centraremos nuestro análisis, se crea un modelo o estereotipo del "negro" a partir del cual puede determinarse quien pertenece al mismo. El ser "negro" es destacado en las entrevistas como un objeto de desprecio y segregación del otro. Esto nos da pie a interpretar que, mediante la apariencia física sería posible identificar a los "negros" y diferenciarlos de los demás. Podría pensarse que es un

16 Denominación asignada a un grupo de jóvenes que se diferencia de "los negros". También puede usarse el término "careta"

modo de distinguirse de los otros mediante el cual se establece una relación de poder entre quienes son considerados superiores e inferiores.

3.2 El racismo más allá de los cuerpos

Los testimonios de las y los jóvenes escolarizados que fueron entrevistados dan cuenta de cómo opera en las interacciones la atribución de ciertos rasgos corporales donde lo distinto genera rechazo. Ante la representación simbólica de un "ellos" degradado se reafirma la identificación con un "nosotros".

Una de las cualidades en la que se sustenta esta diferenciación es el color de piel, pero también se le atribuye a cada tipificación una red de características físicas vinculadas a la vestimenta, el uso de piercings y tatuajes o el corte de pelo. De este modo comienzan a construirse caracterizaciones a partir de los cuerpos.

Al analizar los testimonios de las y los estudiantes, encontramos que estas cualidades físicas se asocian a otras como el modo de hablar, el lugar de residencia, el tipo de apoyo familiar que reciben, el interés por lo escolar, y el trato que brindan a los otros.

En relación a la comunicación oral, las y los jóvenes entrevistados hacen referencia a que el modo de hablar varía entre uno y otro grupo estableciendo patrones y regularidades para cada uno de ellos.

> ***Entrevistador:- ¿Les dicen negras? ¿Por qué?***
> *Enrevistada:- Porque hay una chica que es re… Habla mal, se maneja mal hablando. Nos dicen negras porque hay una chica que le molesta cómo habla Lucía, en ese sentido. Porque Lucía habla todo así, "Eh, vo", todo eso.*
> (Estudiante mujer de 5to año)

Las y los jóvenes entrevistados marcan una distancia en el modo de hablar de los "negros" y los demás. Al indagar respecto a esta diferenciación, se alude de manera entrelazada a la relación con los adultos de la familia y la actitud frente a los estudios y la educación.

Entrevistador:- ¿Y por qué decís que los negros hablan mal?
Entrevistada:- Porque directamente las madres no les prestan atención, "hacé lo que se te cante", ya está. "Vení cuando quieras", "hacé lo que quieras", o directamente no le brindan atención.
Entrevistador:- ¿Vos decís que ellos hablan así por qué...?
Entrevistada:- Por los padres, justamente. O porque los padres no estaban capacitados para criarlos, o... Lo digo de ignorante, porque yo no tengo un hijo, pero... Me refiero a que, o no están capacitados para educarlos, o porque directamente lo tuvieron por tenerlo.

(Estudiante mujer de 2do año)

En lo que respecta a las relaciones de las y los jóvenes con la familia y la escuela, los testimonios reflejan una percepción de los "negros" que podría reducirse a la frase "están perdidos en la vagancia". Según se argumenta, no muestran ningún interés por las materias y pocas veces terminan la escuela. Prima la percepción de que los adultos de la familia están ausentes, ya sea esto expresado en forma directa "los padres no les brindan atención" o, de manera indirecta al mencionar que las y los jóvenes llevan a sus hermanos menores a la escuela o que tienen que salir a trabajar.

Entrevistador:- ¿Y los negros?
Entrevistado:- Y, esos andan perdidos en la vagancia (risas). Ya ni les importan las materias, no les importa nada. Entran si tienen ganas y sino los ves afuera, sentados. Ya están perdidos en la vagancia.
Entrevistador:- ¿Terminan el secundario esos chicos?
Entrevistado:- Y, generalmente no, los ves que ya ni terminan la escuela algunos compañeros. He tenido amigos que vienen acá nada más que a traer a sus hermanos a la primaria. Y les decís "¿qué hacés?", "no, estoy trabajando, haciendo changuitas". Pero eso no les va a servir de nada más adelante.

(Estudiante varón de 5to año)

Lo que se reitera en estos y otros de los testimonios recogidos es la idea de que aquellos que son identificados como "negros" carecen de

educación, ya sea la recibida en el hogar o la impartida institucionalmente.

> *Los negros son más como gente humilde. Pienso yo, capaz que no, no sé, en mi ignorancia digo así. Pero gente humilde o gente que no tiene estudios, o gente que no tiene educación.*
>
> (Estudiante mujer de 2do año)

Este argumento es funcional a explicaciones respecto al modo de hablar, el tipo de trato que tienen con los demás, el hecho de buscar pelea constantemente, o su relación con al alcohol, las drogas y la delincuencia. Estas características se entrelazan en los discursos y delimitan una cierta personalidad asignada al grupo de los "negros". Se despliegan así una serie de anécdotas o situaciones que sirven para explicar su modo de actuar.

> *Claro, ella actúa como negra en el sentido de...* (hace una pausa) *Quiere pelear todo el tiempo, habla como negra. Como una persona que vivió en la calle* (risas).
>
> (Estudiante mujer de 5to año)

Se entrelazan características que parecieran formar un todo como en el caso del testimonio anterior en las que se mencionan la forma de relacionarse con los otros, el modo de hablar y el lugar de residencia. La actitud funciona entonces como otro elemento diferenciador entre un "nosotros" y un "ellos". Quienes buscan pelea de manera constante, sin razón aparente, esos son tipificados en el grupo de los "negros".

> *Entrevistada:- Esos serían los negros.*
> ***Entrevistador:- ¿Quiénes?***
> *Entrevistada:- Los que van y te pegan. O los que buscan problemas por nada.*
> ***Entrevistador:- ¿Los que buscan problemas por… ?***
> *Entrevistada:- Por nada. Por que vos dijiste algo o los miraste mal.*
>
> (Estudiante mujer de 2do año)

Tal es la relación que se establece entre este grupo de "negros" y las situaciones de agresión física, que se menciona la portación de armas, la violencia sin razón aparente y el delito.

Entrevistada:- Son como que andan armados y todo eso, como que son los que buscan más pelas y todo eso.
Entrevistador:- ¿Andan armados?
Entrevistada:- No, ponele que con alguna cuchilla o algo. Pero o sea, acá en la escuela no. O no sé, o tiran cascotes, o de la nada te vienen a pegar o cosas así.

(Estudiante mujer de 2do año)

Entrevistado:- Por ejemplo los negros, que son generalmente los que roban o los que andan…
Entrevistador:- Pero antes me dijiste que no.
Entrevistado:- Sí, pero… Generalmente esos grupitos salen a robar. Es fácil darse cuenta.

(Estudiante varón de 5to año)

La reacción opuesta a la de este grupo es descripta a través de relatos en que se evitan situaciones de agresiones físicas. Se suele describir una actitud más indiferente ante las situaciones de violencia en las cuales lo importante es no involucrarse como signo diferenciador de aquellos que buscan constantemente el conflicto.

Entrevistado: Los negros son más de ir directamente a pegar piñas o de provocarte para pelear. Los caretas[17] se hacen los superados, los que "ay sí, te escucho pero no te doy bola[18]".
Entrevistador:- ¿Y los negros?
Entrevistado:- Los negros no, ya van más a provocar. Si le caes mal van más a provocar y a pegarte. Los caretas ni te registran directamente.

(Estudiante mujer de 2do año)

17 Denominación asignada a un grupo de jóvenes que se diferencia de "los negros". También puede usarse el término "cheto".

18 Prestar atención.

Estos ejemplos evidencian las barreras simbólicas entre jóvenes, que marcan diferencias entre un "ellos" y un "nosotros" dentro de la escuela, pero también entre un "ellos" y un "nosotros" que excede las fronteras de la institución a la que asisten las y los entrevistados. Aunque describiendo grupos de distintas características, la división dicotómica de la juventud se repite en los discursos de las y los jóvenes.

Podría entonces definirse un conjunto de atributos que se asignan a uno y otro grupo de manera general, pero que también define a cada uno de los integrantes de los mismos. Esta generalización esconde un discurso racista que excluye y estigmatiza a quienes no portan los rasgos físicos y culturales socialmente legitimados.

Las pautas que determinan la pertenencia a una u otra tipificación, muchas veces son implícitas y, por ende, difíciles de decodificar para comprender cómo pertenecer al grupo de los establecidos. Las características son percibidas como intrínsecas de cada uno de los estereotipos y abarcan diferentes cuestiones que se entrelazan en las descripciones obtenidas mediante las entrevistas realizadas.

Lo que queda de manifiesto a partir de los testimonios, es que ya sea por una u otra causa, las estigmatizaciones sufridas influyen en la constitución de las emotividades juveniles.

> *O sea, porque si no es por la ropa es por cómo hablás, si no es por cómo hablás es por si sos argentino o no. Te pueden cargar porque siempre usás la misma ropa y todas esas cosas, por si sos de otro país, o por cómo sea tu tono de piel. O sino te pueden joder con todo eso. A algunos les puede importar, a otro no, a otros sí. A algunos les puede hacer mal. A otros no les importa.*
> (Estudiante mujer de 2do año)

En algunos casos las y los entrevistados sostienen que el ser nombrado en función del color de piel es recibido con humor. No expresan que esta situación les afecte significativamente aunque, cuando uno ahonda en los relatos, prevalece un sentimiento de exclusión.

> ***Entrevistador:- ¿Se cargan con el color de piel?***
> *Entrevistado:- Sí, porque son negros, porque esto, porque aquello.*
> ***Entrevistador:- ¿Qué se dicen?***

Entrevistado:- Nosotros tenemos un compañero que jodemos. Decimos: "¿Quién sería el más negro del salón? ¡Lautaro!". No, pero ahí jodemos, nos conocemos.
Entrevistador:- ¿Pero le molesta a Lautaro?
Entrevistado:- No, se lo toma de humor, porque jodemos así.

(Estudiante varón de 5to año)

El mostrarse indiferente ante las burlas recibidas pareciera estar más cercano a una estrategia de preservación que a un intento por desafiar el proceso de estigmatización.

Entrevistado:- Negro más que nada por el color de su piel. Pero… Pero también lo dicen de buena manera para mí. O sea, no lo dicen para que se ofenda, lo dicen más que nada para que todos se rían y para llamar la atención.
Entrevistador:- Pero el que está recibiendo la cargada...
Entrevistado:- No se da cuenta, pero también se lo toma de mala manera.
Entrevistador:- Vos decís que no le gusta que le digan negro. A vos también te dicen negro, ¿te gusta que te digan negro?
Entrevistado:- Tampoco, no me gusta. Pero es lo que me tocó y tengo que afrontar la realidad.
Entrevistador:- ¿Cuál es la realidad?
Entrevistado:- ¡Que me digan negro! Es mi color de piel y listo. No me importa.

(Estudiante varón de 2do año)

"No me gusta" pero "no me importa". El ser considerado "negro" por parte de los compañeros es percibido como una realidad sobre la cual el sujeto está obligado a "hacerse cargo". Una situación a soportar mediante diferentes estrategias adoptadas para transitar el sufrimiento de la mejor manera posible. Una de estas estrategias puede ser el esconder la cualidad estigmatizante y otra no manifestar enojo o vergüenza frente a las burlas de los demás, sino más bien mostrarse indiferente. El cuerpo funciona en este tipo de situaciones como el encargado de mediar entre el individuo y su entorno, asumiendo la tarea de ocultar

y exteriorizar emociones con el objetivo de disimular el daño que producen ciertas adjetivaciones.

El sufrimiento aparece asociado a los sentimientos de asco, vergüenza, ira o miedo a sentirse excluido. En todos los casos, estas emociones se vinculan con un dolor social que es padecido por quienes son depositarios de juicios de valor que tienden a estigmatizar ya sea por el color de piel, la nacionalidad, el modo de hablar, de vestir, o alguna otra característica física.

Las y los jóvenes mencionan toda una serie de cualidades personales que, por ser consideradas diferentes o no estar legitimadas socialmente, colocan a ciertos sujetos como víctimas de burlas y discriminación.

> *Pero siempre eso en todas las escuelas. No te digo en todas, pero en casi todas hay, siempre va a haber racismo, siempre va a haber alguien que discrimina a otra persona por su tono piel, o por cómo habla o porque sos de otro país. Siempre van a estar esas personas que te van a joder con todo. Si sos bolita, porque sos bolita. Y si sos argentino porque sos argentino.*
>
> (Estudiante mujer de 2do año)

El *racismo del cuerpo*, a través de la aplicación de etiquetas, deja marcas simbólicas que son interiorizadas como un dolor social. Surgen entonces los siguientes interrogantes: ¿Cómo atraviesan el proceso de construcción de subjetividad aquellas y aquellos jóvenes que son estigmatizados? ¿Qué tipo de estrategias despliegan en su búsqueda de sentido vital quienes no se sienten reconocidos? ¿De qué modo tramitan el dolor social producto de reiteradas situaciones de violencia física o simbólica sufrida tanto dentro como fuera de la escuela? En el siguiente capítulo, se profundiza respecto al modo de tramitación del dolor social, reparando particularmente en una de las estrategias que despliegan las y los jóvenes frente a este, las autoagresiones corporales.

CAPÍTULO 4
El dolor social expresado en la piel

Las desigualdades de recursos materiales y culturales que pesan sobre las y los estudiantes conllevan la producción de sentimientos de exclusión que, junto con otros factores, pueden conducir hacia una sensación de rechazo. Las y los jóvenes tramitan el dolor social asumiendo el control sobre su cuerpo mediante un tipo de violencia que opera como constructora y a la vez negadora de subjetividad en tanto expresión de "pérdida de sentido y construcción de sentido; desubjetivzación pero también subjetivización" (Wieviorka, 2006: 248). A través de los comportamientos autodestructivos se puede observar una tendencia a confrontarse con la posibilidad de morir para ponerse a prueba y buscar una restitución del valor social que no han podido encontrar en la mirada de los otros. Los efectos en su construcción identitaria, conduce a las y los jóvenes a una búsqueda de experiencias de restitución subjetiva. En estos casos, la piel puede convertirse en el receptáculo de ciertas emociones que se traducen en autoagresiones corporales. Mediante este proceso se canaliza el dolor social a través de una herida autoinflingida.

> El sujeto en sufrimiento se aferra a su piel para no hundirse. La cortadura es una incisión de lo real, le confiere enseguida al sujeto un arrai-

> go en el espesor de su existencia. Es un tope que sirve de contención, un remedio para no morir, para no desaparecer (Le Breton, 2017: 62).

Las razones que argumentan las y los jóvenes en sus narrativas para justificar la decisión de cortarse son múltiples y aluden a diversas cuestiones pero tienen como denominador común el sentimiento de exclusión y la falta de reconocimiento inter e intrageneracional que experimentan. Se trata de una violencia sufrida, sea física o simbólica, que vuelve a su vez como violencia dirigida hacia uno mismo.

En este apartado se analizan aquellos fragmentos de entrevista en que las y los estudiantes relatan haberse cortado en primera persona o, en otros casos, recuperan las experiencias de amigos o familiares cercanos. Se abordan principalmente tres cuestiones.

La primera de ellas, *El fenómeno de las autoagresiones corporales*, profundiza la relación entre este tipo de comportamientos con la falta de reconocimiento, los sentimientos de malestar y la baja autoestima que deviene de todo lo anterior. Así se entabla un vínculo entre las lesiones autinfligidas y el dolor social.

En segundo lugar, en *La socialización de los cortes*, se analiza el modo de ritualización de estas prácticas que, en algunas ocasiones se producen en la intimidad y, en otras, es una experiencia compartida con los pares.

La última parte se denomina *Dolor físico y dolor social.* En ella se recupera un aspecto significativo respecto a la sensación de temporalidad y control que producen las autolesiones. En los relatos recolectados, las y los jóvenes manifiestan que el hecho de producirse un corte alivia el dolor "mental", otorgando una sensación de control que no se obtiene en otros ámbitos de la vida.

4.1 El fenómeno de las autoagresiones corporales

Las narrativas de las y los estudiantes entrevistados permiten una lectura de las prácticas de autodestrucción asociada a la emoción de dolor social que padecen. Los cortes autoinfligidos son una respuesta a las emotividades cargadas de sufrimiento. El sentimiento de malestar

en tanto expresión de un dolor socio-emocional, se pone de manifiesto en los testimonios recogidos en nuestro estudio a partir de su vinculación con diversas circunstancias que los afectan o los deprimen. Experiencias vividas tanto dentro como fuera de la escuela producen un sufrimiento que, si bien es interno y personal, está íntimamente relacionado con las condiciones materiales y simbólicas de existencia.

Una de las circunstancias que plantean las y los jóvenes entrevistados se refiere a los vínculos intergeneracionales. El tipo de relación que mantienen con los adultos, ya sean profesionales de la institución o familiares, influyen en los modo de sentir y actuar. En algunos testimonios los mayores aparecen como figuras que ayudan a paliar el sufrimiento en lugar de profundizarlo. Pero aquí interesa recuperar aquellas vivencias que generan malestar, a los fines de intentar comprender las experiencias juveniles signadas por el dolor.

La siguiente joven establece una correspondencia entre el trato intrafamiliar y el modo que se desarrollan las relaciones con los demás.

> *Entrevistada:- Preguntarle cómo es esa persona, o cómo es la familia de esa persona. Porque más que nada, un chico puede tratar a una persona por cómo traten a esa persona en la casa. ¿Me entendés, no?*
> ***Entrevistador:- O sea que si a él lo tratan mal en la casa, después va a tratar mal…***
> *Entrevistada:- Mal a los demás, porque ya está acostumbrado a que lo traten mal en la casa. Yo iría más al tema de la familia y cómo es la familia con él, si tiene problemas en la familia y todo eso.*
> (Estudiante mujer de 2do año)

Siguiendo la lógica del concepto de *cadenas de violencia* que proponen Auyero y Berti (2013), el sujeto que es víctima de situaciones de violencia en determinados espacios puede ser productor de violencias en otros. Así, los vínculos con los adultos del entorno más cercano son una pieza clave en la construcción de subjetividad. Tal es el caso de la siguiente estudiante que describe sus vínculos familiares aportando detalles de la relación conflictiva que mantiene con su madre.

> *Porque en sí mi mamá es de prohibirme todo. No es por la etapa de la adolescencia, yo siempre lo dije, porque desde chica mi vieja me jode*[19]*; entonces es un problema conmigo, creo, porque a mi hermana más grande la idolatra. A mi otro hermano también. Porque mi hermana creo que terminó la secundaria a los quince y ya era profesora de inglés. Y mi vieja quiere que yo me parezca a ella. Y, por ejemplo, lo que yo quiero estudiar no me lo deja estudiar.*
>
> (Estudiante mujer de 2do año)

Este tipo de vínculos afectivos, cuando se ven signados por sentimientos de rechazo, colaboran en la producción de un dolor emocional que pareciera no ofrecer salida.

Otra circunstancia referida por las y los jóvenes estudiantes es la muerte de una persona cercana, ya sea familiar o amigo. Al cumplirse once meses del fallecimiento de un tío, este joven relata un estado que designa como depresión y que incide en su desempeño escolar.

> *Mucho esto no lo conté. Tengo que empezar a hablar más. Empezaba a andar mal en la escuela... Estaba yendo todo bien y de golpe, no sé por qué, estábamos... Era un día lluvioso, estábamos en el salón de clase, y de golpe me agarra tipo un estado depresivo, me pongo a llorar de la nada, y me pongo a hablar. Y se había cumplido ya... El domingo se cumplieron once meses de que falleció mi tío, en un ring.*
>
> (Estudiante varón de 5to año)

En el marco de los vínculos intergeneracionales, los docentes y otros profesionales de la institución escolar son indicados en vinculación con sentimientos de falta de atención. Queda expresada en los testimonios la necesidad de sentirse escuchados por parte de los adultos, demanda que refiere tanto a la cantidad de espacios de escucha, como a la calidad de los mismos. El joven que perdió a su tío, plantea que hay algunos adultos con los que se siente más cómodo hablando, pero aquellos que son quienes deberían estar preparados para hacerlo, no ocupan ese rol.

19 Molesta

> *Yo me sentía más cómodo hablando con mi preceptora que con ellas* (el personal del gabinete de orientación), *porque decían: "nosotros convivimos con la muerte", que esto, que aquello* (risas). *"La muerte es pasajera", que esto, que aquello. Porque yo me sentía mal, por el fallecimiento, bueno, estaba de luto, y mi preceptora me entiende porque ella perdió a su papá, y con ella me sentía más cómodo hablando. Me decía: "Vos te tenés que dar tu tiempo". En cambio todos me decían: "Vos tenés que ir al psicólogo", que esto, que aquello. Si yo no me siento cómodo ahí, en el psicólogo, no voy a ir.*
>
> (Estudiante varón de 5to año)

En otros relatos las y los estudiantes plantean no encontrar referentes adultos a los cuales acudir para tramitar aquellas situaciones que producen angustia. Como en el testimonio anterior, no se sienten escuchados ni comprendidos por los mayores al punto de percibir su accionar como una falta de respeto.

> *Somos incomprendidos a veces, porque nosotros tenemos un punto de vista distinto al que tienen los grandes. Los grandes nos ponen límites, nos dicen: "Esto no lo hagas", y nosotros, como somos jóvenes, eso lo vamos a hacer. "Acá no te metas que es re peligroso, vas a tener problemas", ¿y qué?, vamos y nos metemos ahí. Porque es todo para meterles la contra. Porque hay veces que no nos prestan atención, no nos escuchan como tiene que ser. Nos dicen: "Tenés que hacer esto, tenés que hacer aquello" y nunca nos preguntan bien lo que queremos hacer nosotros, qué es lo que nos gusta hacer a nosotros.*
>
> (Estudiante varón de 5to año)

> *Entrevistado:- Yo también he tenido roces con profesores en el que estaban enojados y me han levantado la voz y los hice callar. Es de calentón pero... Para no hacerles tener la razón, porque a veces no tienen la razón y... Son mayores, hay que tenerles respeto, pero respetame vos también si querés respeto. Es mutuo.*
>
> ***Entrevistador:- ¿Sentiste que no te escuchan?***
>
> *Entrevistado:- Si, no te escuchan. Están hablando con ellos mismos parece, porque están en la nada misma. Igual no es con todos los profesores, es con algunos nomás.*
>
> (Estudiante varón de 5to año)

Los conflictos con los docentes u otros adultos de la escuela pueden escalar a tal punto que influyan en la decisión de continuar o cambiarse de escuela así como también tienen influencia en la deserción escolar.

> ***Entrevistador:- ¿Y por qué te cambiaste?***
> *Entrevistado:- Como tuve un par de problemas ahí mis papás me cambiaron.*
> ***Entrevistador:- ¿Problemas de qué?***
> *Entrevistado:- Sí, escolares. Tuve problemas con un profesor y no fui más a esa materia, y bueno, ahí mis papás decidieron cambiarme. Porque lo iba a tener en 5°, 6° y 7°.*
>
> (Estudiante varón de 5to año)

> ***Entrevistador:- ¿En tu curso empezaron 37 y ahora son 21?***
> *Entrevistado:- Sí, 21, sí. Hay algunos que, por ejemplo mis compañeras, que se mudaron, otras que tienen problemas así, que los padres caen presos y tiene que cuidar a los hermanitos, otros que se pelean con los profesores y todo eso. Y después hay otras que no pueden venir, otras que están con los novios y están en la esquina. Las ves ahí, todo el día. Así que...*
>
> (Estudiante mujer de 2do año)

La ausencia de referentes adultos provoca en algunos casos que las y los estudiantes desarrollen otras estrategias para ocupar el vacío que esto genera. Una salida posible es cubrir este espacio de desahogo en un par generacional, como se describe en la siguiente cita:

> *Entrevistada:- A veces hay chicos que también tienen problemas familiares y se sienten re mal. No tienen con quién hablar para desahogarse y decir todo.*
> ***Entrevistador:- ¿A vos te pasa eso? ¿Sentís que no tenés con quién hablar tus problemas?***
> *Entrevistada:- No. Mayormente sí, tengo. Con mi mejor amiga. Pero con mis familiares no, nunca.*
>
> (Estudiante mujer de 2do año)

Por su parte, en el plano de lo intergeneracional, las y los jóvenes relatan experiencias de sociabilidad que mantienen con sus pares como situaciones que se emparentan al sufrimiento social. En el siguiente testimonio, la estudiante expresa que el maltrato que recibe en la escuela en virtud de su contextura física le produce un malestar tal que prefiere en ocasiones quedarse en su casa.

> ***Entrevistador:- ¿Te gusta venir a la escuela?***
> *Entrevistada:- Sí. Más o menos. El único momento que no me gusta es cuando me cargan.*
> ***Entrevistador:- ¿Te cargan?***
> *Entrevistada:- Por el peso. Eso sí me molesta. A veces no vengo porque me siento mal por lo que me dicen. Pero sí me gusta venir al colegio.*
> (Estudiante mujer de 2do año)

La juventud, como período de construcción de identidades, necesita del reconocimiento del otro y, principalmente de los pares (Le Breton, 2011). Pero cuando es en ese grupo donde son discriminados, las emotividades juveniles se ven afectadas por sentimientos de exclusión. El sufrimiento es tal que puede llegar a suprimir los deseos de participar de espacios compartidos con las y los compañeros. En el siguiente testimonio, se expresa el malestar frente a los compañeros que lo agredían verbalmente en su escuela anterior, siendo este uno de los motivos del cambio de institución.

> *Entrevistado:- En la otra escuela me molestaban un poco, por eso me cambié...*
> ***Entrevistador:- ¿Por qué te molestaban?***
> *Entrevistado:- Me molestaban… porque me decían tonto y esas cosas. Pero yo nunca respondía. Porque yo nunca alentaba a pelear y esas cosas. Me decían tonto.*
> (Estudiante varón de 2do año)

Hasta aquí se han recuperado diferentes circunstancias que generan sentimientos de angustia y expresan malestar en las y los estudiantes. Estas experiencias giran en torno a la muerte de un ser querido, rela-

ciones conflictivas con los adultos tanto de la escuela o de la familia y distintos tipos de violencias sufridas en la sociabilidad con los pares.

Uno de los modos en que el dolor socio-emocional padecido es tramitado por parte de las y los jóvenes es mediante las autoagresiones corporales. Al preguntarles respecto a por qué alguien se produce un corte en la piel, las y los entrevistados argumentan la base de este tipo de comportamientos en situaciones similares a las ya descriptas.

Lo más recurrente son las peleas familiares, las rupturas románticas, las burlas de los compañeros y el no sentirse cómodos con su propio cuerpo. En el siguiente testimonio, una estudiante refiere a las prácticas de autoflagelación que comparte con su amiga, reconociendo un conjunto de circunstancias que se entrelazan para justificar las mismas:

> *Problemas... O sea, en sí, nos hicimos mejores amigas y ahora es prácticamente como mi hermana porque, literalmente, nuestras vidas son muy iguales. Son peleas constantes con nuestras viejas, nuestros papás están separados. Nuestros papás, en sí, ni nos hablan, no nos registran, no nos dan bola*[20]*. Muchos problemas con amigos. Las dos estamos... (hace una pausa) tenemos voluminosidad en la panza. Y eso sí, es bullying ya. O sea, el "gordas", por más que en el momento no te afecte, cuando llegás a tu casa te largás a llorar. Llega un punto en que ya no bancás*[21] *más nada.*
>
> (Estudiante mujer de 2do año)

Las razones argumentadas para justificar la práctica de corte aluden a diversas cuestiones que tienen como denominador común el sentimiento de exclusión. Se trata de una violencia sufrida, sea física o simbólica, que vuelve a su vez como violencia dirigida hacia uno mismo. Así lo expresa uno de los entrevistados al intentar interpretar las motivaciones por las que una amiga se autolesiona:

20 Mostrarse interesado.

21 Aguantás, soportás

Pero ella tiene problemas también, familiares... Ella tenía problemas en el colegio, que la jodían[22] *demasiado. En algún lugar siempre vas a tener problemas. Sea en tu casa, sea en la calle, sea en el colegio. En cualquier lugar podés tener problemas. Eso es algo que te complica a veces. Porque vos vas a un lugar con muchas ganas de ir y llegás y te empiezan a decir cosas, te empiezan a joder. Te cambia el humor, te empezás a sentir mal. O con problemas que pasan en tu casa, de violencia, de que tomen, de que haya muchas discusiones. Eso es algo que te hace sentir mal a vos mismo, te perjudica.*

(Estudiante varón de 2do año)

Hemos hallado en las narrativas que en algunos casos el sufrimiento socio-emocional es descripto mediante una conjunción de situaciones que devienen en el sentimiento de "no aguantar más nada". En otros casos se identifica un acontecimiento específico como momento iniciático del ritual de corte. En el siguiente fragmento, una joven reconoce que la hermana comienza a producirse lesiones a partir de una situación de abuso intrafamiliar:

Entrevistada:- Mi hermana se corta porque un novio de mi mamá abusó de ella. Él es odontólogo. Abusó de ella cuando… Teníamos una confianza bárbara, teníamos mucha confianza. Fue el año pasado, cuando mi hermana tenía doce años. Estaba durmiendo en la cama de mi mamá, arriba. Nosotros vivimos en un departamento. Se quedó dormida y el novio de mi mamá, su actual pareja en ese momento, subió y la tocó. Entonces mi hermana en ese momento se empezó a cortar. No nos contó nada en el momento. Nos contó, a mí y a mi mamá, ocho meses después.

Entrevistador:- ¿Esto de cortarse empezó en esta etapa?

Entrevistada:- Empezó, habrá empezado… Yo le pregunté cuándo había empezado. Me dijo que había empezado al mes de lo que le pasó. Porque dice que no dormía. Yo la notaba rara, pero dije "debe ser porque le está yendo mal en el colegio", todo. Y bueno, ahora tiene todas las cicatrices mal, mal, todas las cicatrices. Y sigue, sigue insultando, pegando. Violenta. Mucha agresión tiene. Pero eso fue, o sea la agresión y eso es cuando pasó

22 Burlaban, molestaban

> *lo de, lo del abuso. Porque antes era buenísima ella. No tenía problemas con nadie ni en el colegio. Ahora, después de que pasó eso, tiene problemas con todo el mundo.*
>
> (Estudiante mujer de 2do año)

El siguiente joven por su parte, relata el momento en que se produce cortes en el brazo con un cuchillo asociándolo directamente a una situación de violencia física por parte del padre:

> *Yo un día me corté por impotencia, porque no sabía a qué pegarle ya, no sabía qué hacer. Discutí con mi papá, me pegó, me sangró todo. Llego al baño de mi casa y quería hasta apuñalar a mi papá, llegué a ese momento. Y mi papá me desafiaba. Entré al baño, agarré un cuchillo serrucho, ¿viste esos con los que cortás la milanesa? Y empecé a darme así acá,* (se señala el brazo) *cortándome, con toda la bronca*[23]*. Pero así, me cortaba así... Como que me cortaba como una milanesa. Y después me arrepentí. Después tenía una re cicatriz.*
>
> (Estudiante varón 2do año)

Otra coincidencia es la alusión que se hace a la necesidad de ser escuchados para lograr tramitar el sufrimiento que están padeciendo.

> *Por lo que a mí me cuenta una compañera, de que la mamá no, como que mucha bola no le da. O sea, porque ella tiene problemas con su vida, con el novio, y la mamá como que no le da importancia a eso. Y como que ella se siente mal, y se empieza a cortar o cosas así.*
>
> (Estudiante mujer de 2do año)

Las relaciones intergeneracionales ocupan un lugar significativo para las y los entrevistados al dialogar respecto a las autolesiones en la piel. Hacen referencia a la falta de reconocimiento por parte de la generación adulta, pero también a situaciones de violencia no sólo verbal sino también física por parte de ésta. Experiencias que son generadoras de

23 Enojo

un profundo dolor social que puede llevar a quienes lo sufren hacia comportamientos autodestructivos.

Otra de las circunstancias recuperada de los testimonios son los vínculos problemáticos que se entablan entre pares, principalmente en las relaciones de pareja. En el siguiente relato, un joven se muestra desconcertado ante la razón por la que un amigo se autolesiona.

> *Entrevistado:- Yo tenía a la tarde un compañero, pero no sé. Está re loco, ¿cómo se va a cortar? Menos por una piba. No te quiere bueno, no te quiere. Problema de ella.*
> ***Entrevistador:- ¿Él se cortaba por una piba?***
> *Entrevistado:- Sí, sí. Pero yo le decía "flor de tonto, ¿cómo te vas a cortar por una piba?", qué se yo.*
>
> (Estudiante varón de 2do año)

Aunque también, como se evidencia en fragmentos anteriormente citados, los motivos que argumentan las y los estudiantes por las que se producen cortes se entrelazan unas a otras:

> *Sí. Yo tengo unas compañeras que porque se pelean con el novio agarran y se cortan. O porque tienen problemas familiares.*
>
> (Estudiante mujer de 2do año)

Puede visualizarse a través de los testimonios, que las situaciones que las y los entrevistados asocian al sentimiento de malestar o sufrimiento, se asemejan a las que se reconocen como causantes de los comportamientos autodestructivos que llevan a producirse cortes en la piel.

Problemas familiares, ausencia de espacios en los que sentirse escuchados, burlas de parte de los compañeros de aula, peleas de pareja, situaciones de abuso, ya sean varias o una en particular, las razones argumentadas para justificar la decisión de cortarse aluden a diversas cuestiones pero tienen como denominador común el sentimiento de exclusión y la falta de reconocimiento inter e intrageneracional. Se trata de una violencia que al no ser tramitada, vuelve a su vez como violencia dirigida hacia uno mismo.

La autolesión pareciera reflejar una búsqueda incesante y desesperada de una identidad legitimada. Visto así, la lesión se concibe como una marca, una firma para autoafirmase, para darle sentido a la vida; el cuerpo se convierte en una superficie propicia para dejar huellas. La sangre representa un signo de escape frente a un dolor producido por un entorno incontrolable. Se libera como símbolo de un sufrimiento que busca derramarse a través de las grietas de su existencia para recuperar las conexiones perdidas con la vida (Le Breton, 2017). Aparecen emparentados a estas prácticas sentimientos de angustia y sufrimiento que pueden interpretarse a partir de expresiones como "te hace sentir mal", "te largás a llorar" o "no bancás nada más". Esto se da mediante situaciones de discriminación o estigmatización que sufren las y los estudiantes ya sea dentro o fuera de la escuela. Estas emociones son las que producen en las y los jóvenes un dolor socio-emocional cuya única vía de escape posible pareciera ser la de infligirse cortes sobre la propia piel.

4.2 La socialización de los cortes

Hasta el momento se han identificado toda una serie de situaciones que, al despertar sentimientos de rechazo y exclusión, se ven asociadas a un dolor social que parece ser incontrolable y no tener fin. Frente a este sufrimiento, las y los jóvenes pueden en ocasiones recurrir a comportamientos autodestructivos entre los cuales se ubican los cortes en la piel.

El dolor social es en parte producido por la falta de reconocimiento en las relaciones con los demás. Las autolesiones son percibidas tanto por quienes las realizan como por los que no como una manera de "hacerse ver", de llamar la atención.

Estos hallazgos dan lugar a los siguientes interrogantes: ¿Qué repercusiones tienen estas prácticas en el grupo de pares? ¿Cómo son comprendidas por quienes no las realizan? ¿Cómo son comprendidas por la generación adulta?

Un primer aspecto que puede ayudarnos a responder los interrogantes planteados, es el modo en que este tipo de comportamientos

es compartido entre los pares. El hecho de producirse un corte, puede ocurrir tanto en un ámbito público como privado. Pero aún cuando las lesiones se lleven a cabo en la intimidad, en muchas ocasiones son posteriormente compartidas por diferentes medios. Uno de ellos son las redes sociales como queda explícito en el siguiente fragmento:

> *Entrevistada:- Los varones también. Porque hay veces que en el Facebook suben una foto donde muestran cómo se cortaron el brazo.*
> ***Entrevistador:- ¿Hacen mucho eso de subir fotos de los cortes?***
> *Entrevistada:- Sí, pero más que nada para llamar la atención, creo.*
> (Estudiante mujer de 2do año)

El hecho de compartir una lesión mediante una fotografía en las redes sociales es asociado en los testimonios a la necesidad de "llamar la atención". Podría pensarse que es un modo de buscar la mirada del otro, de intentar obtener un reconocimiento que no se está alcanzando por otras vías. Un estudiante relaciona el llamar la atención mediante la socialización de un corte con la idea de "dar lástima" y de sentirse valorado.

> *Y es feo cortarse, porque quieren llamar la atención, para dar lástima, para que la gente los valore. Hay una chica que sube al Facebook cada cosa... A veces se cortan y lo suben al Facebook. Se sacan selfies y ponen el brazo a la vista, así, o así* (mueve el brazo en distintas posiciones) *según donde se corten.*
> (Estudiante varón de 2do año)

Pero en algunos casos la utilización de redes sociales como Facebook, Twitter o Instagram va más allá únicamente de querer "dar lástima" o "llamar la atención". A través de las redes sociales se crean grupos de pertenencia que, avalados en parte por el anonimato, brindan a quienes participan la posibilidad de encontrar pares con los cuales identificarse a partir de compartir un sufrimiento. Pero este sufrimiento no hace referencia al daño que producen los cortes, sino más bien el dolor social que los lleva a incurrir en esas prácticas. Una estudiante

relata el modo en que su hermano encuentra un lugar de pertenencia al socializar mediante un grupo de Facebook los cortes que se produce:

> *Creo que es muy normal eso de los cortes hoy en día, ya no es como al principio que me sorprendía. Todo el mundo lo hace, como que lo tomaron como normal (…) A mí me tocó vivirlo cuando veía mal a mi hermano (…) Él estaba mal y se metía en esos grupos supuestamente de apoyo que lo que hacen es mostrarte: "Mirá cómo me corto". Se sentían importantes. Que no incentivan a salir de la tristeza, es peor, más bajón: "No sos normal y te tocó ser así". Como que ellos se ven así. La mayoría de los adolescentes son así ahora.*
>
> (Estudiante mujer de 5to año)

Las autolesiones se convierten en el factor común entre aquellas y aquellos que manifiestan sentirse excluidos. A través de las redes sociales quienes participan de estas prácticas generan códigos e identificaciones. Pero la creación de este lenguaje común puede darse también al compartir estos comportamientos en otros ámbitos. La escuela, como espacio de sociabilidad por excelencia, es un lugar propicio para buscar pares con los cuales hermanarse mediante las autolesiones, encontrando en esta práctica socializada el reconocimiento que no pueden obtener mediante otros espacios o vínculos. Al respecto una estudiante plantea la existencia de un colectivo que se autodenomina como "grupo suicida" en el que, para ser incluido, la condición –a modo de ritual de iniciación- es cortarse:

> *Entrevistada: Había un grupo a la mañana que se hablaba conmigo, y que si yo no me cortaba no me iban a hablar. Entonces yo me hice a un lado. No me voy a cortar si ellas me lo dicen. "Grupo suicida" se llamaban.*
>
> ***Entrevistador: ¿Y se mostraban los cortes?***
>
> *Entrevistada: A veces sí. O sea, hacían como un ritual, vos entrabas al baño y tenías que cortarte. Te cortabas sí o sí la letra del chico que te gusta. Si no te lo cortabas, tenías que irte de ahí.*
>
> (Estudiante mujer de 2do año)

La necesidad de "hacerse ver", de encontrar un otro en el cual sentirse reconocido, lleva muchas veces a las y los jóvenes a realizar acciones cuya finalidad pareciera ser el formar parte de una grupalidad o, en otros casos, simplemente el llamar la atención de los demás. En ocasiones, estos comportamientos pueden ser llevados a cabo frente a compañeros que no compartan este tipo de prácticas, como queda evidenciado en el siguiente fragmento de entrevista:

> *Me pasó el año pasado que una compañera se estaba cortando enfrente mío. Estábamos sentadas y ellas se estaba cortando esta parte del pie. Y fui y le avisamos a la preceptora.*
>
> (Estudiante mujer de 2do año)

La institución escolar puede ser el espacio en el que el acto de cortarse tome lugar, o puede bien ser allí donde se socializan dichas prácticas como expresa la siguiente estudiante.

> *Este año no pero el anterior creo que sí había muchos que se encerraban en el baño y se cortaban. Otros quizás ya veían cortados de la casa pero se veía.*
>
> (Estudiante mujer de 5to año)

Quienes no llevan adelante este tipo de prácticas desempeñan el rol de espectadores de las lesiones, quedando por fuera del grupo y perdiendo la posibilidad de reconocimiento que otorga el pertenecer al mismo. Quedan excluidos, a su vez, de los códigos que se generan al interior, al punto tal de manifestar no comprender el por qué de los comportamientos autodestructivos.

> ***Entrevistador: - ¿Y por qué pensás que deciden cortarse?***
> *Entrevistada: - Yo tampoco entiendo bien qué les pasa por la cabeza al hacerse daño solamente por cosas que les pasan.*
>
> (Estudiante mujer de 2do año)

La falta de comprensión respecto a estas acciones que expresan algunos entrevistados los lleva a relacionar las prácticas autolesivas con la locura.

> *Entrevistado:- Las chicas he visto que se cortan los brazos.*
> ***Entrevistador:-¿Las viste hacerlo?***
> *Entrevistado:- No, no. He visto que tienen cortado, que tienen un par cicatrices.*
> ***Entrevistador:- ¿Las chicas acá de tu curso?***
> *Entrevistado:- No, en mi curso ninguna por suerte. Pero del otro curso si hay chicas. No sé por qué hacen esas cosas. Es una locura.*
>
> (Estudiante varón de 5to año)

El siguiente estudiante manifiesta no comprender las razones por las que otro compañero justifica sus cortes y también relaciona este comportamiento con el "estar locos" o inclusive con "ser tonto":

> ***Entrevistador:-¿Escuchaste hablar de chicos o chicas que se corten?***
> *Entrevistado:- Yo tenía a la tarde un compañero, pero no sé. Están re locos, ¿cómo se van a cortar? Menos por una piba. No te quiere bueno, no te quiere. Problema de ella.*
> ***E:- ¿Él se cortaba por una novia?***
> *L:- Sí, sí, no sé por qué se cortaba. Pero yo le decía "flor de tonto, ¿cómo te vas a cortar por una piba?", qué se yo.*
>
> (Estudiante varón de 2do año)

Quienes incurren en este tipo de comportamientos manifiestan sentirse incomprendidos por aquellas y aquellos que nunca lo han hecho. Pareciera ser que para entender lo que sienten quienes se autolesionan es necesario haberse cortado alguna vez. Una estudiante relata que al intentar ayudar a una amiga que se cortaba recibe como respuesta lo siguiente:

> *Me decía: "vos no sabés nada, porque vos nunca te cortaste". Yo sí tuve muchos problemas con chicos, pero nunca me voy a cortar. Prefiero solucionar todo hablándolo, no cortándome.*
>
> (Estudiante de varón de 2do año)

En el caso de las relaciones intergeneracionales, el rol de los adultos no parece ser muy diferente al de aquellos pares que no se lesionan

la piel. Se percibe como un comportamiento incomprendido en el mundo adulto. La siguiente estudiante identifica el cortarse como una actividad propia de los adolescentes:

> *Igual, seguramente, cuando yo ya sea más grande voy a pensar: ¡Ay, qué tonta! Es obvio. Es una estupidez que hace cualquier adolescente, y más si estás caliente, en el sentido de que estás enojado o estás triste.*
>
> (Estudiante mujer de 2° año)

Más allá de manifestar su incomprensión, los mayores son colocados (al igual que los pares que no realizan estas prácticas) en un lugar de espectadores. La intención pareciera ser el dar a conocer los cortes para obtener su atención y sentirse reconocidos:

> *Me corté en el momento, fui al baño, me senté y me corté ahí. Pero no lo pensé, me miré al espejo con los ojos re rojos, todo sangrando, y me corté. Y después me senté en la mesa. Mi papá estaba acá* (señala los lugares donde estaban), *yo acá, y empecé a cortar la milanesa. Tenía como la cáscara sangrando ya. Y me dice: "¿Por qué te cortaste?". "Por vos, que discutimos", le respondí. Y después mi abuelo me dijo: "Eh, chamigo, así no solucionás nada".*
>
> (Estudiante varón de 2° año)

La piel se convierte en escenario de intercambios simbólicos en la búsqueda de reconocimiento que llevan adelante las y los jóvenes. La necesidad de construir una identidad que sea reconocida, de encontrar un grupo de pares con el cual identificarse o el hecho de llamar la atención con el objetivo de "ser visto", son algunos de los argumentos que esgrimen las y los jóvenes frente a las autoagresiones corporales. El sujeto no puede constituirse si no es a través del reconocimiento del otro. En otras palabras, el sujeto se constituye en la relación interpersonal e intercultural (Wieviorka, 2006).

4.3 Dolor físico y dolor social

En los apartados anteriores hemos recuperado en primera persona aquellas experiencias que, atravesadas por sentimientos de exclusión y discriminación, producen en las y los jóvenes la emoción de dolor social. El sufrimiento padecido es canalizado mediante cortes autoinfligidos que provocan otro tipo de daño, el físico.

Pueden diferenciarse entonces dos tipos diferentes de dolor que coexisten en los comportamientos autolesivos, siendo interesante retomar lo que las y los entrevistados refieren respecto a la vinculación entre ambos.

El dolor social es nombrado en los testimonios como "dolor mental" o "dolor de adentro" y es recurrentemente emparentado a las prácticas autodestructivas. Frente a este sufrimiento, la autoagresión corporal aparece como una única vía de escape. Como un último resquicio al que recurrir para obtener la atención y el reconocimiento que se han perdido o que, en el peor de los casos, nunca se han poseído.

> *Es como su salida, ¿no? Porque sienten que cortarse es la única manera de que la persona, o que alguien les preste atención. Como ser la protagonista por un segundo, o por un día, o por horas nada más. Para sentir que alguien la quiere o que alguien está con ella. Y lo hacen como un método de salida, "si yo lo hago sé que va a estar mi familia conmigo, sé que mi mamá va a estar conmigo". O que me van a querer más y que van a tratar de cambiar por mí. Hay personas que no, que lo hacen y no cambia nada, no va a cambiar nada. Pero igual lo hacen para que su familia cambie, o para que su mamá cambie y le dé más atención. La atención que toda persona y todo adolescente necesita a esta edad.*
>
> (Estudiante mujer de 2º año)

En el testimonio anterior se pone en duda la eficacia del acto de cortarse. El reconocimiento y la atención que se buscan no necesariamente serán obtenidos mediante las autolesiones. El producirse una lesión en la piel es identificado por la mayoría de las y los entrevistados como un método poco eficaz mediante el cual solucionar los problemas que generan sufrimiento. Sin embargo, estas prácticas son

percibidas como una alternativa única frente al dolor social padecido. Así lo expresa un joven que ante el sentimiento de impotencia se produjo cortes en la piel:

> *¿Y los dolores? Los dolores no los tapás cortándote los brazos. Los dolores los tapás hablándolos en vez de cortarte los brazos. Te lo digo por experiencia. Yo un día me corté, como un idiota, me corté por impotencia, porque no sabía a qué pegarle ya, no sabía qué hacer. Y empecé a cortarme con toda la bronca. Pero después me arrepentí.*
>
> (Estudiante varón de 2º año)

Cabe resaltar que tanto quienes incurren en este tipo de comportamientos como aquellas y aquellos que no lo hacen, coinciden en que las autoagresiones en la piel no resuelven los problemas.

> *"¿Cortándote vas a solucionar algo?", les digo. "¡No…!" Ellas se tienen que fijar más en el cuerpo, cómo reacciona el cuerpo. Porque no te podés cortar por una persona, porque al cortarte la persona no va a volver con vos, no va a pasar algo familiar. Los problemas familiares se solucionan hablando. También hablando con la pareja que te peleaste. Pero no cortándote. Eso es lo que les digo yo.*
>
> (Estudiante mujer de 2do año)

> *Me parece, no sé, ridículo cortarse el brazo. Porque no llegás a nada. Ellas dicen que se cortan porque tienen problemas en la casa. Yo los problemas que tuve en mi casa y todos los problemas que tuve los solucioné. Y no cortándome el brazo iba a solucionar eso.*
>
> (Estudiante mujer de 2do año)

Desde la perspectiva de quienes realizan estos actos, el beneficio de los comportamientos autodestructivos no pareciera estar en alcanzar una resolución o restitución frente a situaciones de violencia o dolor sufridas. Más bien habría que rastrear este rédito en el componente emocional de las autolesiones. El producirse una lesión en la piel tiene efectos en "el dolor de adentro". Un dolor se diferencia del otro más allá de reconocer conexiones entre ambos. El daño físico se percibe

en vinculación al sufrimiento interno sobre el cual no se encuentra solución.

> *Como dijo mi amiga, vos cuando te cortás sentís como otro dolor, no sentís el dolor de adentro, algo así, pero no te arregla los problemas.*
>
> (Estudiante mujer de 20 año)

Más allá de no «arreglar los problemas», aparece una ilusión de reemplazo, donde un dolor ocupa el lugar del otro, lo "tapa", aunque más no sea por un breve lapso temporal. Así, a través de marcarse la piel pareciera ocultarse el sufrimiento social. Según la joven citada a continuación, este tipo de comportamientos busca alejar el dolor emocional:

> *Capaz lo hacen porque piensan que cortándose se les va a ir el dolor que están pasando.*
>
> (Estudiante mujer de 20 año)

La intensidad del dolor social y la imperiosa necesidad de superarlo es tal, que al realizarse un corte no se registra o no se da preponderancia al daño físico. Este último parece ser más fácil de soportar y de olvidar que el primero. El sufrimiento externo se funde con el interno a tal punto de anularse.

> *Sí, por ahí por depresión, o por tristeza. Como me dijeron ellos una vez, yo les pregunté. Decían que se cortan porque querían ocultar el dolor que sentían adentro. El dolor físico no lo sentían nada. Ya llega un punto que no lo sentís. Eso el que me dijeron.*
>
> (Estudiante varón de 50 año)

El daño físico tiene un punto de inicio definido por quien se realiza un corte. Sobre él se puede actuar sanando las heridas o volviendo a abrirlas en caso de sentirlo necesario. De esta manera se obtiene una sensación de control sobre el dolor corporal que permite visualizar un final. En contraposición a esto, el dolor emocional es vivido como algo incontrolable y sobre lo que no se tiene incidencia alguna a la hora de

buscar una cura. Es producido y administrado por situaciones externas al sujeto sobre las cuales éste siente que tiene poco margen de acción.

> *Te hace sentir bien por un momento. El dolor físico calma más que el mental, porque en sí el dolor de la cabeza o lo que pensás es constante. Constantemente: sos esto, sos lo otro. El dolor físico se va.*
>
> (Estudiante mujer de 2° año)

La breve temporalidad del dolor físico se esgrime como argumento de esta joven en contraposición con lo perdurable de las heridas sociales. Sobre el primero se está en una posición de control, las marcas que deja fueron producidas por el propio sujeto, son percibidas como una elección personal. En cambio, el dolor social es vivido como algo fuera de control que deja huellas más difíciles de suprimir. Las marcas que producen la discriminación, la exclusión y la falta de reconocimiento como formas de violencia, si bien son padecidas por el sujeto, son externas a él.

A la sensación de control mencionada en los testimonios aparecen asociadas otras sensaciones como las de "alivio" o "felicidad" que parecieran obtenerse al cortarse la piel. El siguiente joven (quien habla en tercera persona más allá de haber pasado por una experiencia de autolesión) alude a la ausencia de dolor, relacionando la sensación que recorre un cuerpo al momento de la autoflagelación con el placer:

> *Ellas sienten placer. Es como si fueran masoquistas. Ellas se cortan y se sienten bien así. Por eso se cortan mucho. Puede ser con hojas de afeitar, con lo que sea. Entonces no les duele, no sienten dolor. Sienten SATISFACCIÓN* (enfatizando esta palabra)
>
> (Estudiante varón de 2° año)

La sensación que produce el hecho de realizarse un tajo en brazos o muslos es asociada a la emoción de bienestar. El daño físico despierta una vitalidad al restituir una posición de control sobre la propia existencia que parecía perdida. Una lesión mediante la cual se obtiene placer y que deviene en la posibilidad de "sentirse vivo". Una estudiante, al relatar las razones de por qué una amiga le justificaba este tipo de

prácticas, expresa esta asociación entre el dolor físico y el sentido de la existencia de la siguiente manera:

> *Entrevistada:-. Porque supuestamente dicen que así no sienten dolor.*
> ***Entrevistador:- ¿Vos conocés alguna chica o chico que se corte? ¿Hablaste con ella o él?***
> *Entrevistada:- Si, una amiga. Yo le pregunto "¿para qué te cortás?". Y me dice "porque necesito saber que sigo viva". Necesita sentir el dolor para saber que todavía sigue viva.*
>
> (Estudiante mujer de 2° año)

En este proceso de construcción identitaria, el cuerpo se ancla como superficie de múltiples inscripciones y sede de otras modificaciones que producen por ejemplo el uso de sustancias psicoactivas en la búsqueda de sensaciones y vivencias que proporcionen sentidos que no se obtienen o resultan insuficientes (Korinfeld, 2013). El hecho de producirse un corte es homologado al consumo de drogas o, mejor dicho, se les asignan a los comportamientos autolesivos características vinculadas a las de una adicción. La autolesión parece funcionar bajo un mecanismo inconsciente del tipo adictivo como se refleja en el siguiente fragmento.

> *Es una adicción porque, es verdad, tenés un corte y querés otro, y querés otro, y querés otro. Es como un porro. Vos te drogás la primera vez y te gustó, la vas a seguir hasta que termines todo drogado tirado en una zanja.*
>
> (Estudiante mujer de 2do año)

La misma estudiante relata que volvería a cortarse más allá de haber dejado de hacerlo hace unos meses obligada por su madre:

> ***Entrevistador: ¿Y ahora te volverías a cortar?***
> *Entrevistada: Si fuera por mí, sí.*
> ***Entrevistador: Aunque te haga mal.***
> *Entrevistada: Sí.*
>
> (Estudiante mujer de 2do año)

El alivio que produce el cortarse es transitorio. El querer vivir esa sensación de alivio una vez más es lo que lleva a repetir el circuito una y otra vez (Mauer & May, 2010) brindando la ilusión de "placer" o "felicidad".

> *Te hace sentir la felicidad por un momento. Es como un porro*[24]*, te agarra y, depende qué tipo de droga sea, por un momento ves un elefante rosa volando, te hace alucinar. Pero esto no es que te hace alucinar, te hace sentir bien por un momento.*
>
> (Estudiante mujer de 2do año)

Las heridas, percibidas como una experiencia corporal que va más allá de dejar una marca visible, son de carácter transitorio. Sanan, distraen y despejan la mente, que se ve invadida por un malestar social que parece no tener fin y es vivenciado como un estado prácticamente inalterable.

Sin embargo, el alivio que se obtiene mediante esta ilusión de control no es eterna, y en la medida en la que las situaciones de exclusión y discriminación perduran en el tiempo, los comportamientos autodestructivos ya no se perciben como suficientes por las y los estudiantes para aplacar el dolor social padecido. Al respecto, puede hallarse en los testimonios asociaciones entre los comportamientos autolesivos y el suicidio. Los discursos que giran en torno a la vinculación de estas problemáticas juveniles pueden agruparse en dos categorías.

En primer lugar, en algunos testimonios se argumenta que el hecho de producirse cortes en la piel tiene un objetivo que va más allá del de hacerse daño. Se asocian estas prácticas con la necesidad de llamar la atención o hacerse ver, como ya se ha mencionado anteriormente, cuestiones que estarían lejos de ser alcanzadas mediante la desaparición física.

> *Se cortan para llamar la atención, para dar lástima, para dar pena, para hacerse ver, para... "No, no te hagas eso, yo te quiero. Dame un abrazo. Si querés nos juntamos". Supuestamente se cortan las venas, si te cortás las*

24 Cigarrillo de marihuana

venas te morís. Son tajitos para llamar la atención. Se cortan el día anterior y van al otro día con la manga corta. Yo les decía: "Si vos te querés matar, acá tenés la vena, la aorta, por acá está. Cortate y te matás, no vengas a dar lástima. ¿Qué te cortás las venas para llamar la atención? ¿Vos te querés matar? Cortate la vena y fue. Acá tenés una vena, clavate el cuchillo y ahí te matás. Si tanto decís que no querés vivir más». Quieren llamar la atención. Los que se cortan quieren llamar la atención.

(Estudiante varón de 2do año)

Aquí la idea de quitarse la vida no es considerada como posibilidad en relación a quienes se producen cortes en la piel. Por el contrario, la finalidad de las lesiones sería más bien el hacerse visibles frente a los demás. Una joven que compartía esta práctica con una amiga, expresa que ahora intenta ayudarla para que deje de cortarse a pesar de no tener temor a que cometa suicidio:

Entrevistada:- Es mi mejor amiga, la quiero muchísimo, para mí es mi hermana, pero no, ya está. Yo se lo digo determinada cantidad de veces, pero si no me quiere escuchar...
Entrevistador:- Vos le dijiste que pare un par de veces y no te hizo caso. ¿Pero no te preocupa?
Entrevistada:- No. Sé que tiene un límite. No se va a matar.

(Estudiante mujer de 2do año)

En contraposición a este tipo de discursos, hay quienes expresan que, al no obtener ayuda para tramitar aquellas situaciones que llevan a un sujeto a realizarse cortes, estos pueden devenir en el suicidio. Una estudiante expresa el modo en que la hermana, luego de sufrir un abuso y de ser discriminada por su aspecto físico, comienza a producirse cortes en la piel. Le atribuye a la ayuda profesional que recibe el hecho de no haber terminado peor.

Primero se empezó a cortar por la situación de abuso que sufrió. Decía que no aguantaba más, que se quería morir, todas esas cosas. Por otro lado ella es alta, muy alta. Tiene trece y es más alta que yo. Y de cuerpo es rellenita. Y entonces en el colegio la empezaron a cargar con que era gorda. Y ahí

empezó a cortarse más. Pero toda cortada. Los brazos, las piernas. Así que nada, gracias a Dios está con psicólogo. Porque si no, no sé qué podría haber pasado. Tranquilamente se podría... las personas que están así, tan mal, hasta se suicidan. Porque no aguantan.

(Estudiante mujer de 2do año)

En primera persona, la siguiente joven manifiesta haber pensado en suicidarse, inclusive luego de haber sido atendida por diferentes profesionales a raíz de los cortes que se producía. Lo que la lleva a no cometer suicidio, según esgrime, son los amigos.

Entrevistada:-Yo he ido a diferentes psicólogos y me han dicho que sí, que yo soy una persona depresiva. Yo tengo depresión y si sos muy depresiva te puede llevar al suicidio.

Entrevistador:- ¿Vos pensaste en eso alguna vez?

Entrevistada:- Sí.

Entrevistador:- ¿Y qué te llevó a pensarlo?

Entrevistada:- La mente. En sí, la mente, porque te juega en contra. Porque vos en un momento decís: "sí, yo lo quiero hacer" y después te arrepentís y decís: "la verdad que no". Te ponés a pensar en tus amigos principalmente, no en tu familia... No sé, yo lo veo así.

(Estudiante mujer de 2do año)

Este tipo de discursos lleva a considerar que, al no conseguirse la tramitación del dolor socio-psíquico padecido, los comportamientos autolesivos pueden vincularse a prácticas de suicidio. Cuando el daño emocional persiste en el tiempo, parecen no alcanzar los cortes para reemplazarlo. El dolor físico no es suficiente para tapar un sufrimiento social que no deja de aumentar visualizándose a la muerte como la única salida posible.

Entrevistador: ¿Por qué se cortan?

Entrevistada:-Dicen que ya no pueden aguantar más, que ya no pueden más. Dicen que la vida es una mierda, que ya no necesitan razones para vivir, y por eso se cortan y después se suicidan.

Entrevistador:- ¿Conocés a alguno?

> *Entrevistada:- Hay una amiga que se intentó suicidar, pero no pudo porque justo llegó la mamá o alga sí. Fue porque la mamá tiene SIDA y el papá está preso. Y todavía no lo largan, dentro de tres años parece. Y ella queda sola con la hermanita de seis años si se llega a morir la mamá. Y no tiene a nadie, ni parientes ni nada por el estilo. Y dice que se quería morir para no tener que sufrir todo eso.*
>
> (Estudiante mujer de 2do año)

Las y los entrevistados perciben los comportamientos autodestructivos mediante su asociación a emociones de bienestar como el placer. El hecho de realizarse un corte, se opone a lo inalterable del dolor socio-psíquico produciendo una sensación de restitución del control perdido. Mediante esta ilusión de control, el sufrimiento social es reemplazado o "tapado" por el dolor físico.

Sin embargo, el alivio que producen los cortes parece ser una práctica que se agota ante el avance y la constancia del daño emocional. En esas situaciones, la alternativa del suicidio como única salida posible se presenta como opción para aquellas y aquellos jóvenes que sufren. Es también en gran medida por ello que un abordaje de esta problemática mediante el cual se busque reparar el daño que padecen las y los jóvenes se torna fundamental.

CAPÍTULO 5

El papel simbólico de la escuela

Llegando al final de este recorrido, vale la pena repasar los siguientes interrogantes: ¿Qué tipo de vínculos se establecen entre las emociones y los cuerpos de las y los estudiantes? ¿De qué manera se relacionan estos con la producción de las violencias? ¿Por qué resulta importante el abordaje de las emociones en la escuela?

Desde un enfoque socioeducativo, el presente libro se propuso responder a estas preguntas mediante el estudio de la construcción social de los cuerpos y las emociones en la socio-dinámica escolar. Buscó comprender los sentidos que construyen las y los estudiantes respecto de las afectividades y los cuerpos y establecer su vinculación con la producción de las violencias centrándose particularmente en los procesos de estigmatización en escuelas secundarias de sectores populares de La Plata, Provincia de Buenos Aires, Argentina.

Diferenciándose de aquellos enfoques epistemológicos que tienden a pensar al individuo y la sociedad como dos entes separados entre sí, en este trabajo ambos son considerados como aspectos distintos pero inseparables de un mismo proceso.

> El enfoque es más realista por cuanto que se considera al individuo siempre en su imbricación social, como un ser humano en sus re-

> laciones con los demás, como un individuo en una situación social (Elias, 1987: 486).

Los procesos de construcción y transformación psicológica y social sólo pueden ser entendidos en mutua conexión, ligando las transformaciones de largo alcance de la estructura social y la estructura psíquica o emotiva (Kaplan, 2008). La sociedad, como entramado de interdependencias "exige asumir simultáneamente una dimensión social, un sustrato fisiológico del hombre y una estructura psíquica..." (Vergara Mattar, 2010: 26).

> Aprendemos por el cuerpo. El orden social se inscribe en los cuerpos a través de esta confrontación permanente, más o menos dramática, pero que siempre otorga un lugar destacado a la afectividad y, más precisamente, a las transacciones afectivas con el entorno social (Bourdieu, 1999: 186)

Tanto el cuerpo como las emociones son construcciones sociales que, más allá de manifestarse en un individuo, son moldeados en el entramado de las interacciones con los otros. Corporalidad y afectividad están estrechamente imbricados y no se puede pensar uno sin el otro. Lo interior y lo exterior se funde en cada sujeto,

> La actitud corporal, los ademanes, la vestimenta, la expresión del gesto, todo ello es el comportamiento «externo», expresión de la interioridad o de la totalidad del ser humano (Elias, 1987: 101).

Cuerpo y emociones son mecanismos que subyacen a los comportamientos, conformando el tipo de vínculos que un individuo puede establecer con sus pares. Son entonces aspectos del ser humano privilegiados para poner en evidencia las conflictividades y las violencias.

A partir del análisis de las experiencias relatadas por las y los estudiantes, fue posible advertir el modo en que se asocia a quienes son portadores de determinadas cualidades físicas con toda una serie de características consideradas como negativas en un proceso de estigmatización e inferiorización que denominamos como *racismo del cuerpo*.

Este término, que tiene como antecedentes las nociones de *racismo de la inteligencia* (Bourdieu, 1978) y *racismo de la violencia* (Kaplan, 2016a), permite expresar los modos de la interacción escolar donde unos grupos se creen superiores y subsumen a los otros a quienes consideran de menor valía social mediante el ejercicio de violencia ya sea física o verbal.

> El tono de piel, así como algunos rasgos del rostro y del cuerpo en general, son utilizados para justificar el uso de diferentes tipos de violencias en lo que se denomina racismo del cuerpo. Las lógicas del racismo están tensionadas por un principio de inferiorización y diferenciación por parte de quienes detentan una posición y una creencia de superioridad (Kaplan & Szapu, 2019a: 112).

El rostro, como zona principal del cuerpo, se convierte en el lugar y el tiempo de un lenguaje, de un orden simbólico (Le Breton, 2010). En torno al análisis de los sentidos que las y los jóvenes le atribuyen a los rostros y su vinculación con la producción de las violencias es que surgen los primeros hallazgos que se describen en este trabajo.

Las y los estudiantes afirman que mediante la observación de la cara de un otro es posible interpretar ciertos rasgos de su personalidad. Según sea el caso, las facciones, los gestos, los rasgos étnicos, la mirada o tono de la piel, funcionan como símbolos para leer la humanidad del otro. Así es que opera una percepción del otro diferente como violento al vincularlo a acciones y actitudes como "vender o consumir drogas", "andar robando", "querer pelear todo el tiempo".

Estos juicios que se elaboran en función de la observación del rostro del otro, remiten a prácticas y saberes propios del contexto en que habitan las y los jóvenes. Aluden en sus testimonios a un conocimiento práctico obtenido al vivir experiencias previas que involucran el tránsito por ciertos espacios y el contacto con determinadas personas. Queda evidenciado en los testimonios cuando una estudiante plantea que para saber que un compañero se dedica a la venta de drogas, es necesario haber "frecuentado" a este tipo de sujetos anteriormente.

Por otro lado, la mirada, que se aloja en el rostro, es considerada como una fuente de conflictos que puede devenir en situaciones

de violencia. En los relatos de las y los estudiantes, el "mirar mal" aparece como una forma de interacción entre pares signada por su potencialidad para generar peleas. Quien "mira mal" es identificado como alguien que está "buscando pelea" y quien es mirado se ve en la obligación de actuar en consecuencia. Las respuestas a estos comportamientos pueden ser: evasivas, ya sea corriendo la mirada o evitando el contacto visual; de indiferencia, mostrando desinterés ante los juicios que detenta la mirada de los otros; o, en última instancia, llevar a un encuentro verbal que derive en una lucha cuerpo a cuerpo.

El "mirar mal" y la violencia concomitante es un acto por el cual las y los estudiantes que fuimos entrevistando en nuestras investigaciones expresan la búsqueda del reconocimiento de la existencia propia, como un recurso para la auto-afirmación y la inclusión grupal (Kaplan, Krotsch & Orce, 2012). Los usos y sentidos de los estudiantes en torno del juego de las miradas permiten sostener que esa práctica posee una fuerza simbólica que opera para reconstruir cierta jerarquía y establecer distinciones entre individuos y grupos.

En lo que respecta a la violencia física, el rostro también parece tener un lugar central al convertirse en objeto de las agresiones. En las peleas, el producir un corte en la cara, permite dejar una marca que atestigüe quien fue el vencedor y quién el vencido. Según lo expresado en las entrevistas, este comportamiento es más común entre las estudiantes mujeres.

En lo que remite a la violencia simbólica, los juicios estigmatizantes generan sentimientos de exclusión que producen una sensación de vacío existencial. Las formas de discriminación que se profesan debido a la "portación de rostro", pero también a otros rasgos de la apariencia física como el color de piel, la condición étnica, la vestimenta, el uso de tatuajes o piercings y el corte de pelo se anclan en determinados contextos culturales que le dan sentido. Estos condicionamientos materiales y simbólicos están atravesados por una expresión del racismo de clase donde la piel opera como un eufemismo que cristaliza el origen de cuna prefijando destinos (Kaplan, 2016b).

Centrándonos en la corporalidad de las y los jóvenes como signo de distinción y espacio de tensión en la conformación de grupos, es que el concepto de *racismo del cuerpo* toma relevancia y puede ser de

utilidad para analizar las dinámicas de estigmatización y desnaturalizar ciertos procesos que operan en la doxa.

> Los cuerpos son parte de los mecanismos de disputas y competencias al interior de las figuraciones, en tanto expresan las posicionalidades de los sujetos en dicho escenario y son el recurso –mediante la vestimenta, las distancias, los gestos, la observación y la autoobservación– para mantenerse o ascender en dicho entramado (Vergara Mattar, 2010: 32)

Siguiendo el modelo de la figuración entre establecidos y marginados (Elias & Scotson, 2016) se analizan las imágenes y autoimágenes que producen las y los estudiantes. Dichas percepciones se construyen en el marco de relaciones sociales atravesadas por dinámicas de poder en las cuales las y los jóvenes de sectores populares ocupan una posición subalterna respecto del resto de la sociedad que los cataloga como peligrosos e indeseables.

En relación con las imágenes que construyen las y los estudiantes de sus pares generacionales, encontramos que en la mayoría de los casos se identifican dos grupos donde el cuerpo tratado socialmente juega un papel simbólico particular en la construcción de estas tipificaciones.

Esta esencialización que conlleva una diferenciación entre grupos, tienden a erigir a unos en una posición de superioridad respecto a los otros. Se produce un mecanismo de estigmatización que segrega e inferioriza a quienes son percibidos como portadores de determinadas cualidades.

Al asociar aquellos cuerpos no hegemónicos con determinadas aspectos de la persona consideradas como negativas, el *racismo del cuerpo* refleja una generalización. Se lleva adelante así un borramiento de las características físicas que dieron origen a esta clasificación (como puede ser la piel percibida como negra) dando paso a un estereotipo que engloba todos aquellos aspectos negativizantes. Esto se refleja en los discursos de las y los estudiantes en expresiones como “es negro de alma” o “lo pongo en la bolsita de los villeros”.

En resumen, a partir del concepto de *racismo del cuerpo*, se establece un vínculo entre cuerpo y emociones en el cual determinadas marcas corporales funcionan como cualidades estigmatizantes generando sentimientos de superioridad en unos e inferioridad en otros. Para el grupo establecido, las cualidades percibidas en los otros producen emotividades cargadas de rechazo, miedo a ser agredidos y asco. Por su parte, quienes son marginados, van construyendo su subjetividad a partir del miedo a la exclusión y los sentimientos de falta de respeto y ausencia de reconocimiento.

En lo que respecta a las autoimágenes se observa que en algunos casos las y los jóvenes se reconocen a sí mismos como seres de menor valor social. Esto se aprecia en frases como "no me gusta ser negro pero es lo que me tocó", "siempre va a haber alguien que te discrimina por el color de piel, por cómo hablás o porque sos de otro país". En la actualidad nuestro yo está constantemente expuesto al juicio y evaluación por parte de los otros, proceso que nos coloca en un lugar frágil para construir nuestra valía social (Illouz, 2014; Sennett, 2003). Los procesos de estructuración socio-psíquica son constituidos por las relaciones de interdependencia propios de cada configuración social.

Cabe preguntarse entonces por la relación entre la noción de auto-valía y la valía social:

> En el pasaje por las diversas instituciones sociales y en las relaciones que allí se configuran, vamos adquiriendo una forma de experiencia social, vamos internalizando, en una suerte de juego de espejos, las imágenes que los otros nos devuelven hasta configurarnos una auto-imagen. En ese tránsito por las instituciones nos fabricamos una imagen acerca de cuánto valemos; en líneas generales ello está en estrecha relación con cómo percibimos que nos reconocen. Estas valoraciones y autovaloraciones difieren entre los diversos individuos y grupos. Las auto-percepciones, las ideas que vamos delineando acerca de nosotros mismos hacen que nos adjudiquemos un valor y, si somos excluidos, tendemos a valorarnos menos. (Kaplan y García, 2006: 9 y 10)

Como refieren Elias y Scotson (2016) en los casos en que el diferencial de poder es muy grande, los grupos que se encuentran en una posición marginal se miden con la regla de sus opresores. La fuerza de los discursos auto-responsabilizadores sobre la producción de la desigualdad reside en que impactan sobre las formas de pensar, actuar y sentir de los sujetos (Kaplan, 2012). Así los individuos y grupos se auto-excluyen de aquello de lo que ya han sido excluidos objetivamente, "los estudiantes marcados en sus trayectorias vitales por procesos de exclusión de diversos tipos, tienden a percibirse a sí mismos como causa última de su propio fracaso; se desacreditan como producto del descrédito del que han sido objeto" (Kaplan & García, 2006: 9).

Estos procesos de exclusión, como formas de violencia simbólica, producen un sufrimiento que es gestionado de diversas maneras. En algunos casos, las y los jóvenes tramitan la emoción de dolor social asumiendo el control sobre su cuerpo mediante un tipo de violencia que opera como constructora a la vez que negadora de subjetividad (Wieviorka, 2006). A través de los comportamientos autodestructivos se puede observar una tendencia por buscar la restitución del valor social que no han podido encontrar en la mirada de los otros. Una mirada que es condición fundamental para la construcción de subjetividad.

> Siendo la piel el espacio físico y simbólico donde se disputan sentidos en torno a la existencia social e individual, atacar al propio cuerpo se vuelve una manera de poner en movimiento el sentido, una prueba de existencia, una búsqueda de valor personal. La violencia contra uno mismo podría ser pensada como una respuesta defensiva a las significaciones sociales estigmatizantes (Kaplan & Szapu, 2019b: 8).

En estos casos, la piel puede convertirse en el locus de ciertas emociones que se traducen en autoagresiones corporales. Mediante este proceso se canaliza el dolor social a través de una herida autoinflingida.

> En el proceso de subjetivación, el orden social se inscribe progresivamente en los cuerpos (Le Breton, 2002). El dolor físico y el dolor social se imbrican mutuamente. El cuerpo joven se convierte en el

> receptor de comportamientos autodestructivos como medio de respuesta a los sentimientos de exclusión que vivencian y a la negación de su propia subjetividad (Kaplan & Szapu, 2019a: 117)

Otro de los hallazgos descriptos es la vinculación que las y los jóvenes establecen entre el dolor físico y el dolor social. El daño que producen los cortes es vivenciado como temporal. Al poder establecer su momento de inicio y de fin, se obtiene una sensación de control que no se aplica al sufrimiento social. La premisa de que "el dolor físico cura más que el mental" produce sentimientos asociados al alivio o bienestar. Esto se explica en la sensación de recuperar el control en manos del propio sujeto y no del entorno.

La puesta en juego del propio cuerpo es la base de una restitución de sentido. Quien se corta intenta recuperar el gusto por vivir mediante una marca que lo enfrenta físicamente al mundo. Este tipo de comportamientos son la expresión de identidades signadas por sentimientos de exclusión que devienen en un dolor social difícil de soportar.

Entre los motivos que las y los estudiantes expresan para justificar los comportamientos autodestructivos, se han hallado referencias a los vínculos intra e intergeneracionales. Si bien son de diversa índole, se presenta como base de estas situaciones el rechazo y la falta de reconocimiento ya sea de pares o adultos.

> La necesidad que tienen los niños y especialmente los adolescentes y los jóvenes, de vivir, material y simbólicamente como sujetos reconocidos, y que podría verse mermada ante condiciones de desafección y de dificultad para lograr ser dignamente aceptados, o ante las limitaciones para poner en palabras u otros lenguajes sus demandas para acceder a espacios de aprendizaje y desarrollo social y emocional satisfactorio, puede conducirlos a prácticas individuales o grupales en las que se juegan emociones, prima la búsqueda de reconocimiento -a como dé lugar-, para con ello dotar de sentido a la vida, a la experiencia del cuerpo como un territorio de conflictos (Cerbino, 2012: 118-119)

Así como con el concepto de racismo del cuerpo, mediante el análisis de los comportamientos autolesivos también es posible establecer una vinculación entre cuerpo y emociones. Aquí, el cuerpo funciona como espacio en el que canalizar el sufrimiento social. Los cortes en la piel producen una sensación de control mediante la cual se tramitan, aunque sea esporádicamente, los sentimientos de rechazo, falta de respeto y miedo a ser excluido.

Lo que no puede ocultarse, es que gran parte de las relaciones que establecen las y los jóvenes se desarrollan en la institución escolar, como espacio de sociabilidad de alta significatividad.

> Todas las sociedades humanas crean, además de todo, sus propias instituciones encargadas de la transmisión de sus valores e ideas, de sus modos de construir y percibir el mundo, y también, por supuesto, el cuerpo. En nuestra sociedad, una de esas instituciones fundamentales es la familia; pero otra, sin duda, es la escuela. El cuerpo, entonces, como realidad construida, en tanto toda realidad es construida por agencias y prácticas diversas, pierde en parte su unidad e individualidad y se multiplica. El cuerpo, más allá de las construcciones históricas, por ende políticas, que pretenden unificarlo y normalizarlo, muestra en las prácticas sociales, en los usos, en las relaciones, en las significaciones, toda su complejidad y multiplicidad (Crisorio, 2009: 20).

Es por ello que se torna imprescindible que la escuela sea un espacio en el cual las y los estudiantes puedan canalizar estas emociones de dolor. Es tarea de las y los adultos brindar espacios donde se sientan escuchados y logren encontrar otras vías mediante las cuales tramitar el daño emocional padecido. Tomar registro de las experiencias que atraviesan las y los jóvenes permite comprender las conflictividades que se viven a diario en las escuelas para poder, a partir de allí, adentrarse en el abordaje pedagógico de las mismas.

Bibliografía

Ahmed, S. (2018). *La política cultural de las emociones*. México D. F., México: unam.

Auyero, J., & Berti, M. F. (2013). *La violencia en los márgenes. Una maestra y un sociólogo en el conurbano bonaerense*. Buenos Aires, Argentina: Katz.

Barrera Sánchez, O. (2011). El cuerpo en Marx, Bourdiau y Foucault. *Revista Iberofórum*, V (11), 121-137. Disponible en: https://ibero.mx/iberoforum/11/pdf/6.%20barrera%20voces%20Y%20contextos%20%20iberofrorum%20no%2011.pdf

Bourdieu, P. (1978). El racismo de la inteligencia, en *Cahiers Droit et liberté (Races, sociétés et aptitudes: apports et limites de la science),* 382, 67-71.

Bourdieu, P. (1991a). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid, España: Taratus.

Bourdieu, P. (1991b). *El sentido práctico*. Madrid, España: Taratus.

Bourdieu, P. (1999). El conocimiento por cuerpos. En *Meditaciones pascalianas.* Barcelona, España: Anagrama.

Bourdieu, P. (2013). *La miseria del mundo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Bourdieu, P., & Saint Martin, M. (1998). Las categorías del juicio profesoral. En *Propuesta Educativa*, n° 19. Año 9, 4-18.

Cerbino, M. (2012). *El lugar de la violencia. Perspectivas críticas sobre pandillerismo juvenil.* Quito, Ecuador: Taurus.

Crisorio, R. (2009). El cuerpo y las prácticas corporales, en *El monitor*, 20, 20-21. Buenos Aires, Argentina.

Dubet, F., & Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires, Argentina: Losada.

Elias, N. (1987). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas.* Madrid, España: Fondo de Cultura Económica.

Elias, N. (1990) *La sociedad de los individuos.* Barcelona, España: Península.

Elias, N., & Scotson, J. L. (2016). *Establecidos y marginados. Una investigación sociológica sobre problemas comunitarios*. D. F., México: Fondo de Cultura Económica.

Goleman, S. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona, España: Kairos.

Goffman, E. (2008). *Estigma. La identidad deteriorada.* Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.

Goffman, E. (2012). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.

Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales.* Barcelona, España: Grijalbo.

Illouz, E. (2007). *Intimidades congeladas. Las emociones en el capitalismo*. Bueno Aires, Argentina: Katz Editores.

Illouz, E. (2014). *Por qué duele el amor. Una explicación sociológica.* Bueno Aires: Katz Editores.

Kaplan, C. V. (2008). *Talentos, dones e inteligencia: El fracaso escolar no es un destino.* Buenos Aires, Argentina: Ediciones Colihue.

Kaplan, C. V. (2009). (dir.) *Violencia escolar bajo sospecha*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila editores.

Kaplan, C. V. (2011). Jóvenes en turbulencia. Miradas críticas contra la criminalización de los estudiantes. En *Propuesta Educativa* (35) 95-103.

Kaplan, C. V. (2012). Mirada social, exclusión simbólica y auto-estigmatización. En C. V. Kaplan, L. Krotsch & V. Orce *Con ojos de joven*. *Relaciones entre desigualdad, violencia y condición juvenil*.

(pp. 15-78) Buenos Aires, Argentina: Editorial de la Facultad de FFyL- UBA. Disponible en: http://publicaciones.filo.uba.ar/sites/publicaciones.filo.uba.ar/files/Con%20ojos%20de%20joven_interactivo_0.pdf

Kaplan, C.V. (2013). El miedo a morir joven. Meditaciones de los estudiantes sobre la condición humana. En C. V. Kaplan (dir.) *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela.* Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila editores.

Kaplan, C. V (2016a). El racismo de la violencia. Aportes desde la sociología figuracional. En C. V. Kaplan V. & M. Sarat (Comp.) *Educación y procesos de civilización. Miradas desde la obra de Norbert Elias* (pp. 99-118). Buenos Aires, Argentina: Editorial de la Facultad de FFyL- UBA. Disponible en: http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/2948/Educacion%20y%20procesos%20de%20civilizacion%20interactivo.pdf?sequence=1&isAllowed=y`

Kaplan, C. V. (2016b). El lenguaje es una piel. Género, violencia y procesos civilizatorios. En C. V. Kaplan (Dir.), *Género es más que una palabra. Educar sin etiquetas* (pp. 211-223). Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila editores.

Kaplan, C.V. (2017). *La vida en las escuelas. Esperanza y desencantos de la convivencia escolar*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.

Kaplan, C., & García, S. (2006). *La inclusión como posibilidad*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Disponible en: http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005386.pdf

Kaplan, C. V., & Krotsch, L. (2018). La educación de las emociones: Una perspectiva desde Norbert Elias. En *Revista Latinoamericana de Investigación Crítica*, 5(8), 119-134.

Kaplan, C. V.; Krotsch, L., & Orce, V. (2012). *Con ojos de joven. Relaciones entre desigualdad, violencia y condición juvenil*. Buenos Aires, Argentina: Editorial de la Facultad de FFyL- UBA

Kaplan, C. V., & Szapu, E. (2019a). El racismo del cuerpo: procesos psicosociológicos de discriminación escolar. *Pensamiento Psicológico*, Colombia 17 (2) pp. 107-119. Disponible en: https://revistas.

javerianacali.edu.co/index.php/pensamientopsicologico/article/view/1859/2828.

Kaplan, C. V., & Szapu, E. (2019b). Jóvenes y subjetividad negada: Apuntes para pensar la intervención socioeducativa sobre prácticas autolesivas y suicidio. *Psicoperspectivas*, Chile 18(1), 1-11. Disponible en: http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/1485/969

Kessler, G. (2012). Las consecuencias de la estigmatización territorial. Reflexiones a partir de un caso particular. En *Espacios en Blanco*, Serie indagaciones, núm. 22, 165-197.

Korinfeld, D. (2013). La lucha contra las adicciones y la patologización de adolescentes y jóvenes. En G. Dueñas, E. Kahansky & R. Silver (comps.) *Problemas e intervenciones en las aulas*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.

Korinfeld, D. (2017). Situaciones de suicidio en la escuela. Acompañamiento y corresponsabilidad. En *Voces de la Educación*, 2(4), 209-219.

Le Breton, D. (2002). *Sociología del cuerpo*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.

Le Breton, L. (2010). *Rostros*. Buenos Aires, Argentina: Letra Viva.

Le Breton, D. (2011). *Conductas de riesgo. De los juegos de la muerte a los juegos del vivir*. Buenos Aires, Argentina: Topía.

Le Breton, D. (2017). *El cuerpo herido. Identidades estalladas contemporáneas*. Buenos Aires, Argentina: Topía.

Levi, P. (2015). *Si esto es un hombre*. Buenos Aires, Argentina: Ariel.

Martuccelli, D. (2007) *Cambio de rumbo. La sociedad a escala del individuo*. Santiago de Chile, Chile: lom.

Martuccelli, D., & Araujo K. (2010). La individuación y el trabajo de los individuos, en *Educaçao e Pesquisa*, 36, 77-91.

Martuccelli, D., & Singly, F (2012). *Las sociologías del individuo*. Santiago de Chile, Chile: lom.

Mauer, S., & May, M. (2010). Niños y adolescentes jugando con el filo de la navaja. En *Revista Topia*, 58. 4-5. Disponible en: https://www.topia.com.ar/articulos/ni%C3%B1os-y-adolescentes-jugando-filo-navaja

Montandon, C. (1992). La Socialisation des émotions: un champ nouveau pour la sociologie de l'éducation. En *Revue française de pédagogie*, pp. 101, 105-122.

Reguillo Cruz, R. (2013). *Culturas juveniles. Formas políticas del desencanto.* Buenos Aires, Argentina: Siglo xxi.

Scribano, A. y Vergara Mattar, G. (2009). Feos, sucios y malos: la regulación de los cuerpos y las emociones en Norbert Elías. En *Cad. CRH* [online] vol.22, n.56, pp.411-422. Disponible en: http://www.scielo.br/pdf/ccrh/v22n56/v22n56a14.pdf

Simmel, G. (2003). *Cuestiones fundamentales de sociología.* Barcelona, España: Gedisa.

Sennett, R. (2003). *El respeto. Sobre la desigualdad del hombre en un mundo de desigualdad*. Barcelona, España: Anagrama.

Toporosi, S. (2015). Me corto y me quiero matar. En *Revista Topia*, 75, 24-25. Disponible en https://www.topia.com.ar/articulos/me-corto-y-me-quiero-matar

Van Dijk, T. (2007). Discurso racista. En J.J. Igartua & C. Múñiz (Eds.) *Medios de comunicación y sociedad.* Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

Vergara Mattar, G. (2010). Norbert Elías: El cuerpo en los entramados a la lógica de lo procesual. En *Revista Argentina de Sociología*, v. 8, n. 14, p. 15-34. Disponible en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26922202002

Wacquant, L. (2007). *Los condenados de la ciudad. Gueto, periferias y Estado.* Buenos Aires, Argentina: Siglo xxi.

Wacquant, L. (2010). *Las dos caras de un gueto. Ensayos sobre marginalización y penalización*. Buenos Aires, Argentina: Siglo xxi.

Wieviorka, M. (2006). La violencia: destrucción y constitución del sujeto. En *Espacio Abierto*, 15 (1-2), 39-248.

Wieviorka, M. (2009). *El racismo: una introducción*. Barcelona, España: Gedisa

Biodata

Kaplan, Carina Viviana
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3896-4318
UBA/UNLP/CONICET.

Es Doctora en Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA), Magíster en Ciencias Sociales y Educación por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) y obtuvo su postdoctorado en la Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Es Investigadora Independiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Dirige el Programa de Investigación sobre Transformaciones Sociales, Subjetividad y Procesos Educativos con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la UBA.

Se desempeña como Profesora Titular Regular de las cátedras de Sociología de la Educación en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA y en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Dicta conferencias, seminarios y cursos de posgrados y asesora en organismos públicos a nivel nacional e internacional en torno a las siguientes temáticas: desigualdad educativa; inclusión educativa; convivencia y violencias en las escuelas; jóvenes y educación; representaciones sociales y trayectorias educativas; discriminación y racismo en las escuelas; entre otros.

Es autora de numerosas publicaciones.
Correo electrónico: kaplancarina@gmail.com

Szapu Ezequiel
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6136-9352
UBA/FFyL/IICE.
Es Licenciado y Profesor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA) y Profesor de Enseñanza Primaria por la Escuela Normal Superior N°1 en Lenguas Vivas "Presidente Roque Sáenz Peña".

Es Becario de Investigación UBACyT con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) de la UBA. Su tesis doctoral versa sobre las violencias, los cuerpos y las emociones en los procesos de estigmatización en el ámbito educativo.

Es Integrante del Programa de Investigación sobre Transformaciones Sociales, Subjetividad y Procesos Educativos dirigido por la Dra. Carina V. Kaplan, con sede en el (IICE-UBA).

Se desempeñó como coordinador técnico del Proyecto Internacional de Fortalecimiento de Posgrados entre Brasil y Argentina (CAPES-SPU).

Correo electrónico: soysapu@gmail.com

Irazema Edith Ramírez Hernández
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7114-7734
Licenciada en Filosofía en la Universidad Veracruzana, Maestría en Docencia para Bachillerato en la Escuela Normal Superior Veracruzana "Dr. Manuel Suárez Trujillo", Màster Democràcia i Educació en Valors en la Universitat de Barcelona, España; así como el Doctorado en Humanidades en el área de Ética en la Universidad Autónoma del Estado de México. Se ha desempeñado como docente en el sistema de Telebachillerato de Veracruz, en la Escuela Normal Superior Veracruzana "Dr. Manuel Suárez Trujillo", en la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana.

Actualmente labora en la Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen".

En 2004, 2005 y 2014 obtuvo las Medallas al Mérito Académico por Obra Escrita por la Secretaria Educación de Veracruz y el Gobierno del Estado de Veracruz. Es miembro de

la Asociación Latinoamericana de Filosofía de la Educación (ALFE) y del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Sus áreas de interés son: Filosofía de la Educación, Hermenéutica, Ética, Valores y Ciudadania. Ha publicado trabajos en libros y revistas indexadas.

Equipo Editorial

Comité Científico Internacional



Este libro está compuesto con la familia tipográfica Adobe Caslon Pro. El cuidado de la edición estuvo a cargo de Víctor Gutiérrez. Se editó en mayo de 2020.

"Gran parte de las relaciones que establecen las y los jóvenes se desarrollan en la institución escolar, como espacio de sociabilidad de alta significatividad. Es por ello que se torna imprescindible que la escuela sea un espacio en el cual las y los estudiantes puedan canalizar estas emociones de dolor. Es tarea de las y los adultos brindar espacios donde se sientan escuchados y logren encontrar otras vías mediante las cuales tramitar el daño emocional padecido. Tomar registro de las experiencias que atraviesan las y los jóvenes permite comprender las conflictividades que se viven a diario en las escuelas para poder, a partir de allí, adentrarse en el abordaje pedagógico de las mismas."

Por otro lado, las situaciones actuales de conflicto y violencia social repercuten y ocurren también en las escuelas. En este contexto, cobran relevancia las siguientes cuestiones: "¿Qué tipo de vínculos se establecen entre las emociones y los cuerpos de las y los estudiantes? ¿De qué manera se relacionan estos con la producción de las violencias? ¿Por qué resulta importante el abordaje de las emociones en la escuela?" En esta obra, Kaplan y Szapu ofrecen pautas para entender estos fenómenos que suceden en el ámbito escolar y que afectan la identidad de los jóvenes, por lo que su vigencia es indiscutible, en el entendido de que también está cobrando más fuerza el discurso que vincula emociones y educación.








